«PSICOLOGIA E PEDAGOGIA»

GEORGES GUSDORF

PROFESSORES, PARA QUÊ?

Para uma pedagogia da pedagogia

Livraria Morais Editora

Título original
POURQUOI DES PROFESSEURS?
© Payot, 1963

Tradução de
João Bénard da Costa e António Ramos Rosa

Capa de
Alda Rosa e Duarte Nuno Simões

Direitos de tradução para a língua portuguesa reservados por *Livraria Morais Editora*
Lisboa 1967

INTRODUÇÃO

Dentre as recordações privilegiadas que cada homem retém da sua própria existência — recordações de família, de amor, de guerra, de caça — as recordações do tempo da escola constituem categoria de particular importância. Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aula e da lenta odisseia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito e, em larga medida, a formação da nossa personalidade. O que nos ensinaram, a matéria desse ensino, perdeu-se. Mas se, adultos, esquecemos o que em crianças aprendemos, o que nunca desaparece é o clima desses dias de colégio: as aulas e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas. Quase sempre as recordações dos exames são particularmente definidas: os ritos de passagem da civilização escolar e universitária têm um elevado valor emotivo, pois consagram os primeiros embates da criança e do adolescente com o mundo adulto das obrigações e sanções. Nimbados pela gratidão de uma memória reconhecida, em nós sobrevivem as feições dos mestres e professores há muito desaparecidos da terra dos vivos. Esses rostos perdidos encontram um último refúgio na hospitalidade que a saudade dos seus antigos alunos lhes concede. Nem sempre, de resto, a memória exerce ou parece exercer convenientemente esse direito de asilo: tanto guarda

afirmações importantes e exemplos decisivos, como atitudes ou fórmulas sem qualquer importância aparente ou até pequenos ridículos. Um sorriso, uma palavra de censura ou de conselho, um elogio, surgem, na intimidade da memória, como profecias do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente...

Aos olhos da criança, os pais são como deuses tutelares, omnipotentes e omniscientes, cujos favores importa saber captar por meios apropriados. Mas, a partir de certa altura, essa cega veneração dá lugar a uma atitude em que a crítica e a perspicácia vão pouco a pouco intervindo para desacreditar os ídolos de outrora. Descobre-se que os pais não são infalíveis, que às vezes mentem, que outras não são inteiramente leais nas suas relações com os filhos. Esta capital diminuição que, pouco a pouco, também, afecta todos os adultos em geral, se vai fazer a criança crescer, vai, simultâneamente, fazê-la sentir-se desprotegida, pois que, um a um, foi duvidando de todos aqueles em quem confiava, e que eram os naturais protectores do seu espaço vital. Aprende assim o que é a solidão e a insegurança e doravante saberá serem elas características inalienáveis da condição humana. Antes, contudo, de se resignar a aceitar o seu destino, a criança procurará outros redutos de tranquilidade. Se os pais não são infalíveis, se a autoridade deles já só pode ser aceite sob reserva, deve haver neste mundo outros seres, mais excepcionais e mais dignos duma total confiança.

É assim que, frequentemente, nestes princípios de vida, o professor primário intervém para substituir o pai e a mãe na função primacial de testemunha e indicador da Verdade, do Bem e do Belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças traídas: sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem no homem. Digno ou indigno, queira-o ou não, o

professor primário, no mais modesto escalão do ensino, vai gozar de uma autoridade espiritual que nenhum dos que lhe sucederão no cumprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. Todos os professores futuros, por maior que seja o seu valor, não conseguirão igualar o prestígio de que naturalmente se acha revestido o anjo da guarda do espaço escolar perante a criança que, pela primeira vez, com temor e tremor, transpõe o limiar da escola.

O professor é, pois, o herdeiro do pai. Surge como pai segundo o espírito na altura em que o pai segundo a carne se revela para sempre incapaz de assumir as responsabilidades que a imaginação infantil lhe atribui. Também ele, é certo, será incapaz de corresponder plenamente à expectativa de que é objecto, mas beneficia, a seu favor, da atmosfera de respeito de que o próprio desejo do aluno o rodeia. A devoção pelo professor exprime uma afirmação quase religiosa, dirige-se a um saber que é simultâneamente sabedoria e posse dos grandes segredos da vida. Por isso, o ensino esteve durante tanto tempo associado ao sacerdócio, por isso, mesmo laicizado, conserva ainda algo de religioso. Servidor da vida do espírito, o professor sabe-se e quer-se diferente de todos os outros que, na cidade, perseguem interesses financeiros ou vantagens pessoais. Não é difícil que os seus concidadãos lhe atribuam as obrigações e prerrogativas de uma espécie de clericato.

Por isso, ao longo de toda a vida, o homem guardará uma saudade fiel dos seus primeiros professores. Mesmo quando a sua existência se desenrola fora de qualquer preocupação pelo saber, não deixará de evocar com a homenagem de um reconhecimentxo retrospectivo o rosto daqueles que foram para ele os primeiros sustentáculos da verdade, os guardiãos da esperança humana. Esta função que, ao nível mais humilde, é a do professor primário, per-

manecerá idêntica a si própria, através da promoção das várias ordens de ensino. Mas, de degrau em degrau, a exigência do aluno torna-se mais crítica; menos fàcilmente satisfeita, detecta fraquezas, discrimina personalidades. À medida que, no liceu, vamos tendo mais professores, também diversamente apreciamos a competência técnica de cada um. Professores há muitos; mestres, dignos desse nome, raros o são. A palavra consagra, agora, uma qualificação especial, uma força superior, de cuja presença e irradiação irão beneficiar todos os que com ela contactam.

Assim compreendida, a palavra «mestre» é prerrogativa independente da actividade pedagógica, no sentido estrito desta palavra. Muitos homens ensinam — uma disciplina intelectual ou manual, uma técnica, um ofício — pouquíssimos gozam desse acréscimo de autoridade que lhes não vem do saber ou da capacidade, mas do seu valor como homens. Neste sentido, um artista, um artífice, um homem de estado, um chefe militar, um sacerdote podem ser mestres dos que com eles contactam, tanto quanto, ou até mais do que, os professores pròpriamente ditos. A sua vida impõe-se, a todos ou a alguns, como uma lição de humanidade.

A relação mestre-discípulo surge-nos, pois, como dimensão fundamental do mundo humano. Cada existência firma-se e afirma-se em contacto com as existências que a rodeiam; forma, no conjunto das relações humanas, uma espécie de nó. Dentre essas relações, umas há que são privilegiadas: as dos filhos com os pais, com os irmãos ou irmãs, as relações de amizade, as relações de amor. Mas, entre todas, singular é a relação do discípulo com o mestre que lhe revelou o sentido da vida e o orientou, não apenas na actividade profissional, mas na descoberta das certezas fundamentais. Para além da reflexão sobre as vias e os meios do ensino especializado, abre-se-nos a possibilidade

de uma outra meditação que, como uma pedagogia da pedagogia, se exerce sobre a investigação dos processos secretos, graças aos quais, fora de todo o conteúdo particular, se cumpre a edificação de uma personalidade e se processa um destino. O papel do mestre é, aqui, o papel do intercessor: é ele que dá a forma humana aos valores. A criança e o adolescente, todo aquele que a si mesmo se busca, acham-se confrontados com a incarnação das vontades que neles jaziam ocultas. Esse encontro com o melhor, esse confronto com a mais alta exigência, desmascarando uma identidade que a si mesma se ignorava, permite que a personalidade passe ao acto e a si mesma se escolha tal como desde sempre se desejava e se queria.

Capítulo I

O ENSINO, O SABER E O RECONHECIMENTO

O Sócrates platónico do *Ménon* resume deste modo o paradoxo de todo o ensino: «É impossível ao homem procurar quer o que sabe, quer o que não sabe. Por um lado, o que sabe não o procurará porque já o sabe, e portanto nenhuma necessidade tem de o procurar; por outro lado, também não procurará o que não sabe, pois que igualmente não sabe o que deve procurar». Ninguém pode aprender ou ensinar nada a ninguém, é o que nos diz o patriarca da pedagogia no Ocidente, e a civilização escolar, em toda a sua estatura, surge-nos como uma gigantesca mistificação.

Mestre da ironia, Sócrates não fica por aqui. Para confirmar a sua tese, propõe um célebre exercício de alta escola educativa, dando uma lição de geometria a um jovem escravo sem formação matemática. Este, perante algumas figuras traçadas na areia e metòdicamente interrogado, define um certo número de verdades muito próximas do teorema de Pitágoras. A mestria do examinador é tal que, de pergunta em resposta, o jovem escravo parece tirar de dentro de si próprio tudo o que Sócrates lhe faz dizer. A conclusão impõe-se: nada veio de fora enriquecer aquela inteligência, que descobriu por si mesma as relações cons-

titutivas do mundo matemático. Estas já estavam nele. Só aguardavam, para se tornarem conscientes, a invocação do encantador.

É fora de dúvida que, para assim negar toda a pedagogia, é preciso ser-se um pedagogo excepcional. Fora de toda a dúvida é igualmente que deste exemplo se pode extrair uma primeira lição: o melhor mestre não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço mental, mas, muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno. Aquele que tenta despertar uma consciência ainda ignorante de si própria e guiar o desenvolvimento dela no sentido que mais lhe convém, esse é o melhor mestre. Esse é o que, em vez de captar boas-vontades inocentes, busca, acima de tudo, respeitar a espontaneidade natural do jovem espírito que tem por missão libertar. Sócrates, que se apaga diante do seu aluno, não é menos mestre do que aquele que se impõe e reina sobre fáceis prestígios.

No entanto, o paradoxo socrático aparece-nos também como um outro artifício. A mais comezinha experiência certifica-nos de que podemos procurar aprender o que não sabemos: não sei chinês, sou ignorante em botânica, posso, a partir de hoje, decidir pôr fim a uma ou outra dessas lacunas da minha cultura. Cada homem tem em si um certo número de ignorâncias que pode, se quiser, remediar: basta-lhe recorrer aos bons ofícios de um professor competente. A intenção de Sócrates é, pois, absurda: para nos convencermos disso, basta pensar na própria aventura do jovem escravo, objecto da experiência. Sócrates leva-o a formular — sòzinho — diversas verdades que se podem resumir no teorema de Pitágoras. «Como vês» — diz Sócrates — «nada lhe ensinei...». Simplesmente, sem o encontro com o mestre da ironia, nunca o escravo teria conhecido o teorema de Pitágoras que é, aliás, letra morta para a maior parte da humanidade.

Além disso, não se percebe por que é que a demonstração socrática se limita ao teorema de Pitágoras. Deveria prolongar-se, de degrau em degrau, a todas as verdades da geometria, cujos encadeados de razões se determinam uns aos outros. Ao fim e ao cabo, nada impedia Sócrates, se fosse um bom jogador, de obter do seu aluno ocasional uma confissão mais completa e de lhe fazer confessar a geometria de Euclides na sua totalidade. Isto é, Sócrates *só* não podia levar a cabo essa aventura por uma simples mas imperiosa razão: Euclides ainda não tinha nascido e os seus *Elementos de Geometria* foram escritos mais de cem anos depois da cena que o *Ménon* nos relata.

Se Sócrates tivesse razão, a história do saber e a lentidão dos seus progressos, suas tentativas e erros, seriam incompreensíveis. Porque é que a geometria de Euclides esperou por Euclides? E porque é que o teorema de Pitágoras tem o nome de Pitágoras se pertence à dotação intelectual desde o início dada a todo o ser humano? Porque é que a humanidade ocidental, após ter vivido vinte séculos conforme os esquemas de Euclides, descobriu as geometrias não-euclideanas que Hilbert codificou em 1899 nos seus *Grundlagen der Geometrie?* A história pedagógica do *Ménon* teria sido muito mais conclusiva se, em vez de extrair do seu aluno verdades já catalogadas pelo saber da época, Sócrates lhe tivesse feito anunciar verdades futuras, não a verdade de Pitágoras, mas as de Lobatschevski ou de Riemann...

Assim Sócrates não ilude ninguém ao tentar tornar-se invisível, ao negar a sua presença no diálogo que o põe frente a frente com o aluno. Se Sócrates não estivesse lá, se não fosse ele a dirigir as operações intelectuais, nunca o seu interlocutor teria descoberto por si próprio o que o director espiritual conseguiu que ele descobrisse. Se o aluno mais não faz que desvendar uma verdade pré-estabelecida

nele, qual é a necessidade de um intercessor? Porque é que nenhuma cultura conseguiu prescindir ainda da função docente? O próprio Sócrates gostava de se chamar «parteiro» de espíritos. Por mais modesta que esta função possa parecer (em primeira análise), não se afigura menos indispensável à sobrevivência da espécie humana. Igualmente, no domínio da cultura, nunca houve autodidactas, porque ninguém aprende nada sózinho; mesmo o mais isolado beneficia das investigações e conquistas anteriores da cultura humana. Como dizia, com toda a razão, Giraudoux, toda a literatura é imitação, excepto a primeira que, infelizmente, desapareceu.

O mito pedagógico do *Ménon* tem a sua contraprova numa história famosa, relativa a um outro aprendiz feiticeiro, o jovem Blaise Pascal. Ao que nos diz a irmã deste, a genial criança teria levado a cabo um feito muito superior ao do escravo grego, pois que conseguira, na clandestinidade e sem Sócrates por intermediário, inventar sózinha uma parte dos *Elementos* de Euclides. O seu pai ter-lhe-ia dado uma definição de geometria, proibindo-o de se ocupar mais com ela. «Mas esse espírito, a quem jamais se puderam traçar fronteiras (...) começou a sonhar com o que lhe fora dito». Assim, desenhando figuras e raciocinando sobre as suas propriedades, «descobriu axiomas e finalmente demonstrações perfeitas; e, como nestas coisas se passa de uma a outra, tão longe levou a sua procura que chegou até à trigésima segunda proposição do primeiro livro de Euclides...».

Infelizmente, esta página célebre integra-se na mitologia do jansenismo. Pertence à imensa literatura polémica e edificante que acompanhou as lutas religiosas do seu tempo. *Madame* Périer advoga a sua própria causa, a causa do clã e a causa da família, e a falsa testemunha que invoca nem sequer a podia desmentir, pois morreu em 1662, muito antes da sua irmã se dedicar à hagiografia. Antes dela, em 1657, Tallemant des Réaux dera-nos, nas suas *Historiettes*, outra versão do epistemológico episódio: «Desde os doze ou treze anos que essa criança lia Euclides às escondidas e se exercitava nas demonstrações»[1]. A narração, muito pormenorizada, do analista parece bem mais digna de crédito que a devoção da irmã inconsolável. O pequeno Pascal, por mais prodigioso que haja sido, seguiu um manual. Tal como o escravo do *Ménon* não descobriu sòzinho a geometria.

É sabido que o Sócrates platônico só tentou a demonstração da inutilidade do professor para confirmar a doutrina da reminiscência. O ensino nada introduz de novo no espírito, limita-se a acordar conhecimentos que já se achavam depositados nele desde o tempo imemorial dos começos míticos, quando a alma, antes de descer a este mundo, contemplava as Ideias em que se resumem todas as verdades essenciais. A ignorância é apenas aparência, ou melhor, esquecimento e infidelidade. A maioria dos homens deixam-se apartar de si próprios por uma inércia que lhes fecha os olhos para a vigilância e presença do espírito. A conversão filosófica, desviando o pensamento do domínio das enganadoras aparências para o do património das certezas apenas ocultas mas nunca perdidas, restitui-as às suas origens. Por isso o jovem escravo, examinado por Sócrates, relembrou: recuperou um saber pré-existente que jazia no fundo de si próprio, pois que, de algum modo, estava ligado à sua vocação de homem.

Deste modo, a lição de geometria no *Ménon* é, na realidade, uma lição de metafísica e de teologia. Propõe-se

[1] Texto citado por Brunschvicg, em nota, a propósito do texto da *Vie* de Pascal de *Mme.* Périer; em Pascal, *Pensées et Opuscules*, ed. minor, Hachette, p. 6.

ilustrar a predestinação do homem para o conhecimento, conhecimento esse que deve ser entendido num sentido que ultrapassa em muito o domínio das matemáticas, pelo menos tal como hoje as conhecemos. O simples nome de Pitágoras, fundador de uma das mais constantes tradições da sabedoria antiga e que, ao que parece, teria mesmo dado à filosofia o nome que ela sempre conservou, deve precaver-nos. A iniciação a alguns modestos teoremas propõe-se como uma parábola da iniciação às mais altas verdades espirituais.

Por outras palavras, o ensino é sempre mais do que o ensino. O acto pedagógico, em cada situação particular, ultrapassa em muito os limites dessa situação, para pôr em causa a existência pessoal no seu conjunto. Assim, por exemplo, aqueles que se propunham introduzir num país o ensino primário obrigatório não se propunham apenas munir cada criança com uma modesta bagagem de leitura, caligrafia e cálculo. O mínimo vital da certidão de estudos era o meio e o símbolo duma espécie de libertação intelectual que correspondia a uma promoção geral da humanidade no homem. Essa era a fé que animava os zeladores do ensino universal nos séculos XVIII e XIX. Ainda hoje, a insuficiência das instalações escolares permanece como um dos sinais mais aparentes do subdesenvolvimento nas regiões menos favorecidas do mundo. É verdade que no mundo de hoje não se é um privilegiado da cultura por se saber ler e escrever; mas o analfabeto sofre dessa inferioridade radical que faz dele uma espécie de surdo-mudo do conhecimento, uma espécie de hilota entre os homens livres.

A lição de geometria surge-nos pois como uma lição de humanidade. Por isso Sócrates tem razão em sustentar que a humanidade, no homem, não é um produto importado do exterior. A intervenção do mestre só pode ser o desvendamento do ser humano, tal como em si mesmo a humanidade o muda. A visitação socrática não opera qualquer graça suprema, que suscite do nada algo que não existe. O apelo de Sócrates é uma invocação, mas essa voz vinda do exterior deve unir-se, deve libertar a voz interior de uma vocação que a esperava. A razão do jovem escravo desperta ao apelo de Sócrates, como a Bela Adormecida desperta ao apelo do Príncipe. E de forma alguma se pode dizer que nada se passou, como o afirmou Sócrates com falsa modéstia: algo, pelo contrário, se passou e o que se passou consagra um dos mais altos momentos da existência humana: o momento dum encontro, capital para os que nele se enfrentaram, capital para a cultura do Ocidente, que desde essa altura não mais deixou de comemorar a cena, real ou fictícia, cujo inolvidável testemunho o diálogo platónico trouxe até nós. A palavra do Mestre é uma palavra mágica. Ao apelo de um espírito, outro espírito desperta; pela graça de um encontro, uma vida foi mudada. Não que essa vida passe daí em diante a imitar a cimeira existência que, num dado momento, cruzou e iluminou a sua. Não que essa vida se tenha mudado à semelhança da outra que a visitou; foi-o à sua semelhança, própria e singular. Jazia na ignorância e passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender ùnicamente de si própria, a sentir-se responsável pela realização que doravante cumprirá.

Todo o nascimento é um mistério. O mistério pedagógico nimba o nascimento de um espírito, a vinda de um espírito ao mundo e a si próprio. Mas o mistério, na ordem da lógica, projecta-se em forma de contradição, contradição que a parábola do *Ménon* sublinha. Se cada vida a si mesma se pertence, como transferir algo de uma existência para outra? Uma ideia não é um objecto material e anónimo, um bocado de madeira ou uma moeda que passa de mão em mão sem perder a realidade. Uma idéia traz a

marca daquele que a pensou; o sentido dela estabelece-se pela sua inserção no conjunto duma paisagem mental, indissolùvelmente ligada à totalidade de uma vida.

Por isso, o saber permanece sempre o segredo daquele que sabe. Uma palavra oculta o seu autor tanto quanto o exprime. Pelo menos, o sentido dela jamais nos é dado e temos que o buscar, de equívoco em equívoco, sem estarmos certos de o conseguir adivinhar. Houve tempos em que o mestre guardava para si as mais decisivas ideias, reservando para o leito de morte, como os alquimistas medievais, o segredo dos métodos e processos que eram seus e que só na hora derradeira confiava ao seu discípulo dilecto. Na sabedoria antiga, a verdadeira doutrina do filósofo revestia-se do aspecto confidencial dos segredos de oficina, das receitas ciosamente guardadas. Nas escolas antigas, o sábio não ensinava fosse o que fosse a quem quer que fosse. Mesmo o platonismo distinguia entre o ensino facultado a todos e um ensino mais raro, só formulado em última instância e nunca por escrito, só comunicado aos raríssimos iniciados que eram julgados dignos de tal revelação após longos e difíceis estudos, marcados por provas cada vez mais difíceis. De Platão, de quem nos vieram tantas obras, só conhecemos as doutrinas da penúltima fase; as afirmações capitais são por nós ignoradas. Os que as ouviram levaram para o túmulo as preciosas confidências que lhes foram feitas.

A escola filosófica conservou, pois, certas características das seitas religiosas, seleccionando os eleitos, a quem foi reservado o segredo das tradições. Pelo contrário, a verdade filosófica tal como hoje a entendemos parece caracterizar-se pela universalidade e publicidade. Escrita claramente, supõe-se que se deva impor, sem esforço, a todos os homens, desde que queiram fazer um esforço mínimo. Contudo, a experiência ensina-nos que a sabedoria

se não pode adquirir sem custo. A verdade não se reduz a uma lição recitada, mas supõe uma aplicação da personalidade, uma orientação que só se obtém por uma lenta preparação que consagra, recompensa suprema, a revelação das mais altas certezas.

A lição de Sócrates confirma essas considerações. Sócrates, filósofo do ar livre, filósofo da rua e dos campos, dirige-se familiarmente a uns e a outros, no estilo mais simples e sem o mínimo hermetismo. No entanto, ainda hoje nos interrogamos sobre o que ensinava de facto esse homem que se propôs ser o instrutor universal dos atenienses. Os documentos não nos faltam, pode mesmo dizer-se que abundam e que alguns deles se nos oferecem com exactidão quase estenográfica. Contudo, a literatura socrática esconde o pensamento de Sócrates muito mais do que o expõe. Mestre da ironia, Sócrates pergunta, recusa, argumenta, faz o interlocutor cair em contradições, mas não fornece nunca à perturbação que provoca uma solução pré-fabricada. Desvenda enigmas mas nunca dá a chave do enigma.

Nada permite esclarecer melhor o mistério do ensino. Sócrates não defende a sua própria causa, pela simples razão de que a verdade nunca pode ser dádiva de um homem a outro homem. A verdade só pode surgir como resultado de uma busca e de uma luta que cada um de nós tem que travar consigo próprio, por sua própria conta e risco. Não é outro o sentido da sentença délfica invocada por Sócrates: «Conhece-te a ti próprio...». O caminho que à verdade conduz não leva a uma imitação desta ou daquela personagem exterior; leva ao exame de consciência em que cada pessoa tem que reconhecer as suas próprias razões de ser.

A conversão socrática resume-se, pois, no apelo a uma pedagogia que seja nossa e que a nós se dirija. Para Só-

crates, o ensinamento duma doutrina, seja qual for, é convite a um novo sono dogmático. As certezas que salvam constroem-se sobre as certezas duma exigência interior. Novalis, o grande poeta romântico, afirmou-o claramente: «Como pode o homem compreender alguma coisa se não tiver o gérmen dessa compreensão? O que posso compreender deve crescer em mim segundo leis orgânicas; aquilo que pareço aprender não é para o meu organismo mais do que alimento e incitamento»[2]. A sabedoria romântica, que prolongava tradições veneráveis, dizia-nos que o aparente movimento do ensino, que vai de fora para dentro, só pode dar resultado se encontrar um movimento inverso, de dentro para fora, e se se unir com ele.

Esta teoria romântica do saber não diz respeito, aliás e ùnicamente, às vias e meios de conhecimento. Põe em causa a própria realidade e a situação do homem no universo. Se todo o saber referente ao mundo se aprofunda numa auto-consciência, homem e mundo não serão estranhos, estrangeiros um ao outro, mas unidos por algo de aparentemente essencial. O homem não está na natureza, como um império noutro império, mas antes uma harmonia pré-estabelecida o liga a tudo o que o rodeia. Só o semelhante pode conhecer o semelhante, ensinava a mais antiga sabedoria grega. O conhecimento, que não é simples reflexo das coisas no espírito, consagra o desvendamento duma semelhança de estruturas entre o que é conhecido e o que conhece. «Não nascemos sózinhos» — dizia Claudel. «Nascer, numa palavra, é co-nascer. Todo o nascimento é um co-nascimento»[3].

---

[2] Novalis, *Diário e Fragmentos*, trad. franc. Claretie. Stock, 1927, p. 159.

[3] Paul Claudel. Traité de la Co-naissance au Monde et de soi même, *Art. Poétique*, Mercure de France, 1946, p. 62. — [Nesta fa-

A intuição da solidariedade fundamental e da unidade de vocação entre a realidade humana e a ordem das coisas encontra-se na base de quaisquer doutrinas de correspondência entre o microcosmos e o macrocosmos, que, sob diversas formas, frequentemente são reafirmadas na história do pensamento humano, quer pelos defensores das tradições ocultas, quer pelos metafísicos no sentido específico deste termo. O hermetismo nas suas várias espécies, a astronomia e a alquimia fundam-se em grande parte nesta correspondência analógica entre o homem e o universo, aonde se vai buscar toda a espécie de doutrinas e de técnicas. A maior parte das práticas ocultas pretendem basear-se na unidade de estrutura e ritmo que é suposta existir, quer no indivíduo humano, quer na totalidade cósmica.

O bom senso faz-nos recear a marcha nessas perigosas paragens. O racionalismo moderno funda-se na generalização dos métodos da física e das matemáticas. A verdade deve corresponder aos métodos que aquele, nas ciências exactas, lhe assinala. Por isso rejeita concepções como as que acabamos de evocar. Os hábitos mentais impostos no Ocidente desde Galileu e Descartes fazem-nos esquecer que a história da filosofia, desde as suas origens até ao Renascimento, se desenvolve fora da fascinação exercida pelo positivismo científico que, aliás, a própria sabedoria romântica rejeitou. Matemática e física são disciplinas abstractas, cuja finalidade reside na ordenação de determinados sectores do conhecimento. Os esquemas abstractos que desenvolvem não podem ter valor fora desse domínio restrito em que exercem normalmente a sua jurisdição. Os defensores do intelectualismo cometem um abuso de

---

mosa passagem, Claudel propõe um jogo de palavras intraduzível em português entre os termos *naître* e *connaître, naissance* e *connaissance* (nascer e conhecer, nascimento e conhecimento) *N. T.*].

confiança quando pretendem submeter a realidade humana, no seu conjunto, à ordem que reina na geometria, álgebra ou mecânica dos fluidos.

Por isso, não temos o direito de afastar sem exame, como absurdas, as perspectivas ontológicas abertas pela meditação platónica sobre as vias e limites do ensino. O colóquio entre o mestre e o aluno implica, como vimos, o problema das origens e dos fins últimos do ser humano, pois que a doutrina da reminiscência se baseia na Teoria das Ideias, que pressupõe, por sua vez, a crença na metempsicose, e a ideia da queda e transmigração das almas. E o simples facto da compreensão, que simultâneamente deve ser um reconhecimento, pressupõe a afinidade entre o que conhece e o que é conhecido, sobre a qual se apoia a venerável analogia do microcosmos e do macrocosmos. Há uma escatologia da pedagogia. Sócrates pergunta geometria a um rapazito qualquer, que não sabia a lição, e eis que esse caso banalíssimo de insignificante actualidade pedagógica basta para evocarmos toda a espécie de mitos escatológicos, que evocam e interrogam as fundamentais dimensões da condição humana.

Se é absurdo afastar os mitos, sem neles nos determos, isto não significa que se aceitem à primeira vista as suas contraditórias reivindicações. Neste domínio, a sabedoria consiste em descortinar nas dimensões da afirmação mitológica uma indicação de valor. O florescimento dos mitos sublinha uma articulação da existência, um ponto nevrálgico da nossa auto-consciência que, vencendo obstáculos, dificuldades internas ou contradições, inventa, para resolução do enigma, justificações mais ou menos dominadas pela função imaginativa. A solução, enquanto solução, não possui qualquer autoridade particular, mas certifica-nos da existência do enigma, de que pretende ser a chave. Um reagrupamento e um confronto dos mitos que conduzisse

a uma mitologia comparada pode permitir desvendar as grandes orientações do ser humano em seu confronto com o mundo.

Deste esclarecimento mítico da condição humana podem evidenciar-se, sem dúvida, as verdadeiras proporções do facto educativo. Do recém-nascido ao adulto, uma lenta maturação do organismo desenvolve, pouco a pouco, as funções biológicas que, nos primeiros tempos de vida, mal se esboçam. O caminhar da consciência, da exploração do meio imediato até à aprendizagem da fala, mais tarde os sucessivos anos de escola, não constituem acontecimentos distintos dos que dizem respeito ao corpo. O crescimento mental está ligado ao crescimento fisiológico: a realidade humana forma um conjunto, cujos diversos aspectos se compõem uns aos outros, não segundo as regras simplistas dum mecanismo de dupla entrada, mas em virtude de uma ordem de implicação das significações. E é fora de dúvida que estamos longe de conhecer a última palavra desta inteligibilidade compreensiva que liga as estruturas do corpo e as do pensamento. A única coisa que sabemos é que qualquer dissociação, qualquer tentativa de contabilidade de partidas dobradas está votada ao malogro, porquanto, em vez de interpretar o seu objecto, o mutila.

É por esta razão que as interpretações míticas podem ser mais ricas de sugestões válidas do que muitas técnicas, cujo aparente rigor científico não consegue ocultar o vazio do pensamento. Os mitos aceitam o fenómeno humano na sua totalidade e tentam situar o seu destino na totalidade do mundo. As indicações míticas não se fundamentam na razão discursiva, e só se justificam por referência a uma espontaneidade intensiva, que é também seu ponto de referência, para lá das imagens que utilizam. A verdade mítica apodera-se imediatamente do pensamento, invocando, não o espírito crítico, mas as profundezas da vida pessoal, os

obscuros subterrâneos da sensibilidade, nas regiões em que a alma se enlaça na aliança originária da consciência e do corpo.

Cada homem tem uma história, ou melhor dito, cada homem é uma história. Cada vida se apresenta como uma linha de vida. O ensino é um aspecto do período ascendente desta história: assinala o crescimento mental, intrìnsecamente ligado ao crescimento orgânico. Tem por função permitir uma tomada de consciência pessoal no ajustamento do indivíduo com o mundo e com os outros. Fàcilmente se vê que o homem não se basta a si próprio e que as lições do professor se combinam com outras influências, impossíveis de enumerar, na mesma obra de aperfeiçoamento progressivo e aleatório. A formação de um homem, se for exactamente compreendida como a vinda ao mundo duma personalidade, como o estabelecimento dessa personalidade no mundo e na humanidade, torna-se um fenómeno de proporções cósmicas.

Só os mitos fornecem interpretações à medida desta amplidão. A maior parte dos práticos da pedagogia recuam, aterrados, perante a perspectiva do imenso percurso, através da antropologia, da cosmologia, até da metafísica, necessário para quem queira situar o ensino na perspectiva dos destinos humanos que lhe cabe fundamentar em verdade e em valor. O pedagogo contentar-se-á com dissociar para reinar: põe problemas definidos, que resolverá por meios técnicos. Uma feliz divisão do trabalho permite assim iludir as questões essenciais, ao mesmo tempo que fornece os meios de constituir essa grande indústria de formação do homem pelo homem que são os diversos sistemas escolares. Mas essa «pedagogia de trazer por casa», se permite constituir e reformar indefinidamente o emprego do tempo, exige o arsenal dos seus meios sem possuir qualquer consciência real dos seus fins. Ou então,

acaba por se considerar como um fim em si: a pedagogia serve para justificar os pedagogos. É uma máquina que roda no vazio, e que até roda melhor no vazio, pela simples razão de que nunca encontra dificuldades reais.

Há economias ruinosas. São-no, particularmente, as que pretendem, seja em que domínio for, dispensar o técnico duma reflexão prévia, ou seja, duma metafísica. Os que assim procedem, agem como o arquitecto que, para diminuir o custo da construção, edifica sem alicerces. Mais exactamente, no domínio humano é impossível dispensar uma metafísica própria: a pior metafísica é aquela que desconhece sê-lo. Aquela que pretende reflectir fazendo fé no bom senso e na evidência imediata, torna-se presa, cedo ou tarde, das incoerências do senso comum.

Uma metafísica da pedagogia é pois condição do alargamento do horizonte intelectual, que permite situar o puro e simples ensino no conjunto do destino humano a que esse ensino se acha aplicado de fora. A história de um homem afirma-se no tempo como a lenta formação e reformação da personalidade, até à sua deformação definitiva. Por isso, a constituição duma vida pessoal não pode, evidentemente, coincidir com o diploma de instrução primária, a carta de curso do liceu, um diploma de engenharia ou este ou aquele rito de passagem, por mais modesto ou elevado que seja, sob o controlo do Ministério da Educação Nacional. A história de um homem resume-se, ao fim e ao cabo, na experiência desse homem, no que esse homem faz da vida, daquilo que nela está em jogo.

Deste modo, a questão reside em saber se o ensino é um fim ou um meio. Infelizmente, o pedagogo, entregue ao exercício duma determinada função, fàcilmente tende para considerá-la absoluta. Os programas, os certificados, os diplomas representam para ele valores incondicionais, fora dos quais não pode haver salvação. Mas, se abando-

narmos o ponto de vista de quem ensina para adoptar o de quem é ensinado, resulta claro que a aquisição dum saber só tem sentido como preparação para a experiência futura. O saber é procurado, porque é um meio de acção, equipamento indispensável àquele que quer enfrentar a vida e, depois, mais particularmente, esta ou aquela vida.

A esta luz, a mais «desinteressada» das culturas gerais não é senão uma preparação para a existência. Confere-lhe o benefício duma experiência anterior à experiência, duma experiência por interposta pessoa. Melhor dito, existe reciprocidade entre o saber e a experiência. O desenvolvimento da segunda prolonga a aquisição do primeiro e aliás completa o saber adquirido por um saber novo, que corresponde, para cada indivíduo, a uma inscrição do passado, no depósito sedimentar das tentativas e erros, dos triunfos da vida.

Além disso, a própria aquisição do saber corresponde a uma forma essencial de experiência vivida. Na escola, no liceu, na universidade, instituições que têm por função ministrar o saber, a criança e o adolescente conhecem formas decisivas de experiência da sua vida. Estes locais não são, para eles, simplesmente o cenário de certos jogos da inteligência ou da memória. É a personalidade inteira que aí aprende; sensibilidade, carácter, vontade são aí experimentados e a aquisição de conhecimentos surge indissociável da tomada de consciência dos valores. O espaço escolar define o lugar das primeiras relações humanas, fora do círculo familiar. É nesse espaço que o futuro homem tenta, bem ou mal, a sua auto-afirmação na coexistência.

Assim se justifica a decisiva importância do diálogo do aluno com o professor na odisseia de cada consciência, como também a dos outros diálogos do aluno com o aluno, do professor com a classe ou do aluno com a classe. No

encontro de personalidades, conforme aos ritmos alternados e complementares do jogo e da luta da amizade e da hostilidade, é um conjunto de relações humanas que se estabelece. O saber pròpriamente dito, os programas e exercícios, na maior parte dos casos, são apenas temas impostos, pretextos para a realização e desabrochar da auto-afirmação de uns e de outros.

Existe uma civilização escolar. O meio escolar é um lugar privilegiado de civilização. Esta verdade, de evidência imediata, não parece, contudo, ter sido alguma vez tomada a sério em França. A preocupação incessante é a reforma dos programas, sem que surja a ideia de que os programas estão longe de ser tudo, e de que até o conteúdo deles está longe de ser essencial. Se o que está em jogo em toda a educação é na verdade uma procura de humanidade, uma luta pela vida pessoal, é claro que a preocupação pelo todo devia ter absoluta primazia sobre os pormenores. Paradoxalmente, os regulamentos e instituições de ensino em França, em qualquer grau de ensino, apresentam-se como acumulações de pormenores, sem que a preocupação com o todo alguma vez surja. Frequentemente se tem feito a acusação contra este estado de coisas. Não é ocioso retomá-la, embora nos devamos abster de qualquer ilusão acerca da sua eficácia.

Se a instituição escolar na sua totalidade tem por fim a aprendizagem da humanidade pelo homem, é evidente que o sistema pedagógico devia ter, enquanto tal, um valor formativo. A pedagogia não se exerce apenas na aula, pelo ministério do professor, mas devia exercer-se em toda a parte, de forma tal que as crianças a respirassem no próprio ambiente da sua vida: devia introduzir-se nelas pela persuasão de todos os sentidos conjugados. Tal como a vida religiosa tem por cenário o conjunto arquitectónico da

catedral, assim a vida intelectual devia benificiar de lugares apropriados à celebração das suas liturgias. Nada patenteia melhor a inconsciência francesa dos problemas essenciais do que a pobreza dos edifícios escolares. Parece que, ao longo dos séculos, os responsáveis pela política cultural não tiveram outras preocupações que não fossem a de mandar edificar escolas primárias iguais a esquadras, colégios à semelhança de casernas, ou universidades como formigueiros, como se o continente fosse perfeitamente indiferente ao conteúdo. O estabelecimento escolar mais não é do que uma oficina ou fábrica para fabricar diplomados em qualquer coisa. Basta dar carta branca a arquitectos e engenheiros para criar, com um mínimo de despesa e segundo normas racionais, caixas onde se amontoam estudantes, para se alcançar um máximo rendimento.

É bastante sintomático verificarmos que a simples preocupação com a eficácia e produtividade obriga os responsáveis pela vida económica a tomar consciência de que existem «problemas humanos do maquinismo industrial», para retomar o título duma obra conhecida. Mas não parece que os problemas humanos do desenvolvimento intelectual tenham preocupado sèriamente até aos nossos dias, mesmo aqueles que têm por missão ocupar-se deles. Por exemplo, a legislação social de há um século para cá, a fim de melhorar a situação do mundo operário, reduziu e bem a duração do dia de trabalho nas repartições e fábricas. Ninguém, pelo contrário, pensou em aligeirar os sobrecarregados horários de trabalho do aluno da escola primária ou do liceu, cujo dia de trabalho, pròpriamente ilimitado, evoca a condição desumana do proletariado operário e rural no tempo em que Marx denunciava a exploração do homem pelo homem. Aguardamos ainda que um outro Marx se erga, com o mesmo vigor, para denunciar a alienação da população escolar e a escravização intelectual a

que estão submetidos, com prejuízo de saúde física e mental, os candidatos a exames e concursos, como aqueles que tentam forçar a entrada das grandes escolas, glórias tradicionais do ensino superior francês.

É também um facto que a França nunca tentou dar à civilização escolar um quadro que esteja em harmonia com a sua importância na vida nacional. Os habitantes de Cambridge orgulham-se com a monumental sequência de colégios, cujas nobres fachadas se sucedem ao longo do rio Cam, por entre relvas, parques e jardins.

Os séculos sucederam-se e assistiram a uma longa fidelidade aos valores culturais, com a necessária contrapartida na espantosa beleza arquitectónica dos edifícios, pátios e igrejas, onde estilos sucessivos atestam pela sua mera sobreposição a permanência dessa mesma preocupação pelo saber e pela verdade ciosamente transmitidos de geração em geração. Como alunos ou professores, em Cambridge viveram Francis Bacon, Isaac Newton, Charles Darwin e tantos outros de que a Inglaterra justamente se orgulha e cujos trabalhos e sonhos tiveram por moldura esse maravilhoso conjunto de pedras e céu, relva, flores e água. O jovem que recebe o privilégio de ocupar, num desses colégios, o lugar ilustre que tantos nomes grandes antes dele ocuparam sentindo ainda a sua viva e próxima presença, acha-se como que obrigado, pela irresistível persuasão da paisagem cultural, a assumir a sua quota-parte da herança de veneração e perseverança que lhe cabe agora a vez de salvaguardar e promover. O recolhimento, a paz do espírito, a lenta maturação das certezas através do enriquecimento do saber, não exigem aqui um esforço contra a natureza. Basta, para os alcançar, deixar-se penetrar e persuadir pelo encanto destes sítios, onde natureza e cultura firmaram uma aliança secular.

A sedução de Cambridge não é, aliás, única na Europa.

Na própria Inglaterra, sempre Oxford rivalizou em colégios, tradições e professores com a universidade que é a sua melhor amiga-inimiga. No continente, a colina de Coimbra, acrópole da cultura portuguesa, é encimada por admiráveis palácios, cuja sequência se inscreve com rigorosa nobreza na paisagem envolvente dos campos lusitanos. Salamanca oferece aos intelectuais espanhóis o harmonioso refúgio dos seus claustros e fachadas douradas pelo sol. Mesmo nas cidadezinhas universitárias alemãs, onde os edifícios universitários se não distinguem pela antiguidade ou beleza arquitectónica, existe, oferecida à vida do espírito, a incomparável vantagem duma província pedagógica, zona de recolhimento e isolamento, ao abrigo das actividades febris e agitação industrial. Pode-se andar e respirar à vontade: o campo e os pinheiros da floresta ficam a dois passos. Edificadas mais tarde, as universidades do Novo Mundo tentaram preservar para o bem da cultura lugares privilegiados, e se lhes falta a beleza monumental, a que o génio desses países se não pode erguer, acha-se pelo menos o luxo dos grandes espaços, dos relvados verdes, dos arredores pacificantes.

Em França, não existe um único edifício universitário que seja um monumento histórico digno desse nome. Se exceptuarmos um ou outro antigo palácio burguês ou senhorial, destinado para outros fins e que passou para o Estado por necessidade de serviço, nunca monarca algum, nunca governo algum, achou útil que se consagrasse ao ensino uma construção que materializasse a eminente dignidade dos valores culturais. Lembro apenas uma excepção: a admirável Escola Militar de Paris, de que o património nacional se pode orgulhar. Mas a excepção só confirma a regra... A França construiu catedrais e paços de conselho, palácios para os seus reis, castelos para os grandes senhores e para os homens da finança; nunca lhe parece ter

ocorrido que para a cultura também são necessários palácios. E, quando a Terceira República se decidiu a realizar os investimentos necessários para alojar o ensino em edifícios próprios, o que fez foi erguer, no centro de cidades tentaculares, vastos edifícios singularmente desprovidos, tanto de valor estético como de utilidade funcional. O mesmo se passa no que diz respeito aos escalões menores do ensino: escolas primárias ou colégios de qualquer época mais não são, no nosso país, do que casas económicas, como se os culturalmente fortes devessem ser tratados como econòmicamente fracos.

Nada exprime melhor esta miséria especìficamente francesa dum ensino a preço reduzido em que a qualidade dos professores não basta para compensar a impressão de penúria que se retira do conjunto do *décor*. A França, país de alta civilização, nunca teve uma civilização escolar, como outros países vizinhos a tiveram. O internato francês dos liceus foi e é o de uma caserna, quando não o de uma prisão. Países há, contudo, em que o regime de internato é um regime privilegiado, em que as crianças se sentem felizes. Também em França, as universidades, continuando o que se passa nos outros graus de ensino, mais não são que um lugar de trabalhos forçados intelectuais. Sob outros céus, as universidades são oásis da cultura, lugares em que a procura duma plena realização humana é indissociável duma atmosfera de luxo. Simplesmente, esse luxo não é desperdício, como devem pensar os nossos parcimoniosos financeiros; é um luxo não individual mas comunitário. Significa que o ensino não é quantitativo, mas qualitativo; a formação de personalidades dominantes e fortes deve utilizar, mesmo nos meios materiais, um mínimo de distinção. A moldura da vida tem também um valor pedagógico: uma moldura medíocre contribui pelo peso da sua própria inércia para rebaixar geralmente os espíritos. Uma arqui-

tectura escolar de Unipreço age como uma sugestão no sentido dum ensino de Unipreço.

Aparentemente, afastámo-nos muito do diálogo entre mestre e discípulo. Contudo, se atentarmos melhor, verificamos que nos limitamos a desenvolver algumas das implicações deste, porquanto a vida espiritual não é essa vida «interior» debruçada sobre si própria, em que tantas vezes se pensa. A realidade humana, na sua totalidade, está implicada nela.

O homem não oculta a sua vida como um segredo, no mais íntimo de si próprio, antes constantemente a trai, não só por palavras, mas por gestos, comportamentos, por todas as suas atitudes. Numa fórmula genial, Hegel dizia que «o interior é o exterior». Entre a consciência pessoal e o meio circundante estabelece-se uma comunidade de significação. Por isso, a arquitectura e o urbanismo não têm apenas que ver com o cenário indiferente duma vida que correria da mesma forma noutros espaços e molduras. O lugar, a encenação da pedagogia, são já meios pedagógicos. São partes integrantes da dramaturgia que põe frente a frente professor e aluno, ou melhor, o aluno consigo próprio, se com o Sócrates do *Ménon* acreditarmos que esse é o meio para a procura do conhecimento pleno.

Afigura-se-nos claro, por conseguinte, que a aquisição do saber corresponde, em cada um de nós, a uma busca do ser. Quando Sócrates afirma que «é impossível ao homem procurar quer o que sabe, quer o que não sabe», a sua dialéctica comete o erro de pressupor apenas uma lógica do sim e do não, lógica intelectualista que exclui uma terceira posição. A criança sabe ou não sabe a lição que tem de decorar, é claro... Na vida humana, o princípio do terceiro excluído não pode servir de lei, pois esta processa-se exactamente no imenso intervalo que separa o

saber do não-saber. Às palavras de Sócrates opõe-se curiosamente a célebre frase do Jesus pascaliano: «Se não me tivesses já encontrado, não me procurarias». Qualquer questão existencial tem em si o pressentimento duma resposta, e com inteira razão Marx podia dizer: «A Humanidade não faz perguntas para as quais não possa obter resposta».

Toda a aprendizagem de um saber é uma evocação do ser. O aluno, aquele que não sabe, é no entanto o sujeito e o objecto duma vocação para o saber, que é, no seu conjunto, um apelo do ser. O desenvolvimento intelectual é a contrapartida, talvez o reverso, talvez a expressão e o símbolo duma odisseia da consciência pessoal. Cada homem é assim o herói do seu próprio romance de formação, cujas peripécias se situam entre afirmações-limite, as mesmas para todos e que para todos, sem debate, se impõem ao consenso universal.

É um facto primário que ninguém sabe tudo. Há uma história do saber, uma aparição sucessiva das verdades no tempo pessoal como no tempo social. Pico de Mirândola, príncipe dos humanistas e poço de ciência, seria hoje reprovado em qualquer liceu, pois que, do século XV para cá, os programas de estudo foram sèriamente revistos e aumentados. Do mesmo modo, o candidato ao doutoramento possui vulgarmente mais conhecimentos que o simples licenciado; este, por sua vez, regra geral, deve saber mais que o candidato à admissão ao liceu. À medida que os anos de estudo decorrem, o conteúdo do saber do indivíduo varia e renova-se; de tal modo que a omnisciência representa uma espécie de limite teórico, simultâneamente inacessível e rigorosamente inexistente.

Se é verdade que ninguém sabe tudo, não o é menos que ninguém pode aprender tudo. A promoção de todos os espíritos até ao mesmo grau superior de conhecimento é

um sonho. Sempre houve o melhor e o pior da aula e seja qual for a competência do professor não parece que se tenha alguma vez conseguido a proeza pedagógica de classificar em primeiro lugar *ex aequo* todos os alunos sem excepção. Sócrates triunfa no *Ménon* porque teve a sorte de ter um aluno inteligente e dotado; podia-lhe ter calhado um imbecil, ou uma criança teimosa, de feitio difícil, e, se isso acontecesse, apesar de todos os seus sortilégios, pouca coisa teria conseguido. É evidente que o Sócrates histórico não obteve, no seu ensino real, os mesmos resultados com o discípulo Alcibíades, o discípulo Xenofonte e o discípulo Platão. Embora esses hajam sido os seus mais brilhantes alunos, aqueles de que a história conservou o nome, não lhes podia ter dado notas idênticas. Quanto aos outros alunos, que não foram «os melhores da aula», podemos bem supor que obtiveram resultados escolares mais medíocres e cada um conforme aos meios de que a natureza o dotou.

Há grandes espíritos e pequenos espíritos. A educação pode, sem dúvida, em certa medida, alargar e desenvolver o espaço mental, apoiando-se nas possibilidades naturais. Mas tem que ter em conta, à partida, essa envergadura própria de cada um, que consagra diferenças intrínsecas, mas também limites impossíveis de transpor. A experiência do professor, adquirida à força de prática e sagacidade, é precisamente esse dom de discernimento dos espíritos que, tendo pressentido as possibilidades de cada um, lhe propõe fins à sua medida bem como os meios de os alcançar, através da utilização das suas capacidades.

A educação concreta é essa negociação que procura encontrar para cada caso particular a melhor, ou a menos má, das soluções possíveis. A verdadeira pedagogia surge como caso individual, processa-se de pessoa a pessoa.

Rousseau teve razão quando, no seu romance educativo, pôs frente a frente um único aluno e um único pro-

fessor. O que para muitos é um «robinsonismo» utópico, uma espécie de aristocratismo latente, não deixa, no entanto, de se apresentar como mito que alcança a própria essência da realidade. Mesmo num ensino de massa, e por muito confusas que sejam as relações que o constituem, a educação continua a ser um caso pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa colectiva, estabelece-se um «encontro a dois» entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dos seus professores cuja competência reconheceu. Conscientemente ou não, realiza-se um contacto, trocam-se sinais, atitudes, palavras. Os diálogos do espírito são furtivos como os do amor, mas tão decisivos como eles. Por essa mesma razão os mal-entendidos podem ter uma importância capital. O que foi ouvido nem sempre é o que foi dito, mas esses ambíguos sinais são os pontos de apoio do difícil itinerário através dos vastos espaços do mundo escolar, itinerário da pessoa à própria pessoa.

Tentar definir para a educação uma verdade «em geral» foi pois o erro de muitos filósofos, que não deram conta de que em educação só pode haver verdades pessoais e singulares. Alguns admitem, com um certo platonismo (mas não com Platão, que é muito mais subtil), que a verdade é inata no homem. O professor intervêm apenas como revelador desse dado prévio, sem que se perceba como é que esse dado se pôde obliterar e qual a razão por que o professor anuncia em voz alta o que se aceita que cada um sabe já na intimidade da sua consciência. Se, como pretendia Descartes, o bom senso é a coisa mais espalhada neste mundo, porque é que a espécie humana teve que aguardar a revelação cartesiana para se dar conta disso? Descartes partiu do zero para definir a verdade universal. Sòmente, segundo os próprios critérios de Descartes, uma verdade cartesiana é uma contradição nos termos. Uma verdade universal não pode ser cartesiana e

o cartesianismo destrói a pretensão de Descartes de ter revelado a verdade.

Se o racionalismo fosse verdadeiro, o professor era inútil. O espírito, ao acordar para si próprio, devia descortinar sem dificuldade a originária dotação duma verdade de pleno exercício. Se existe educação, é exactamente porque a existência precede o conhecimento. A experiência prova que, apesar da igual repartição do bom senso, os resultados escolares estão muito longe de serem os mesmos para todos. Não só é necessária a intervenção do professor para libertar em cada um o pleno exercício da inteligência, como este não pode obter com todos resultados análogos, como ainda, às vezes, esse resultado é nulo. O racionalismo não explica o mau aluno e ainda menos explica o mau professor. Com efeito, como justificar a actividade contraproducente, a influência nefasta de tantos homens que se reclamam da razão?

Por outras palavras, pode afirmar-se que a simples existência dum sistema escolar testemunha a favor do empirismo. A educação é uma moldagem do homem pelo homem, uma contribuição de substância. Se abandonarmos uma criança, é possível que, se ela encontrar um meio natural onde se possa alimentar, o seu corpo se desenvolva, mas o crescimento orgânico não é acompanhado por um crescimento mental. Porque não receberam elementos do meio cultural, o menino-lobo, o selvagem do Aveyron, padeceram de deficiências que foi mais tarde impossível remediar. Uma dotação de ideias inatas, de princípios, ou a referência ao bom senso natural, ao senso comum, não chegam para assegurar ao indivíduo uma existência plena. Daí a venerável antiguidade das instituições escolares de que nenhuma civilização digna desse nome pode, após a invenção da escrita, prescindir.

A verdade estaria, neste caso, do lado da tese empirista: para cada um de nós, o saber é um produto de importação. O homem vem ao mundo, segundo as leis da natureza, mas a cultura é um segundo nascimento. O educador surge, pois, como mestre do saber e dos valores, e cabe-lhe talhar o seu aluno e dar-lhe a vida que Pigmaleão suscitou na sua estátua... Desde os sofistas, seus primeiros antepassados, que os filósofos empiristas examinam com curiosidade a realidade humana, salientando as diferenças entre os homens, a variedade ou até a oposição de gostos, de ideias e de ideais através do espaço e do tempo. A verdade parece multiplicar-se indefinidamente dum século a outro e duma sociedade a outra. A verdade do saber e da acção não é, pois, congénita à humanidade, antes produto dum aperfeiçoamento no seio de cada comunidade, que define para seu uso uma espécie de protótipo do indivíduo normal e prepara as crianças de acordo com esse modelo, através dum sistema educativo apropriado.

Se o empirismo tivesse razão, a educação seria omnipotente. Reduzindo ao mínimo o papel das disposições inatas, o problema dominante da cultura, como da política, seria a obtenção de técnicas educativas capazes de estabelecer e desenvolver em todos os homens conhecimentos e aptidões conformes aos interesses da autoridade estabelecida. A filosofia empirista do século XVIII, oriunda da crítica feita por Locke ao inatismo cartesiano, cedo veio a afirmar um artificialismo pedagógico em que estas teses surgem com toda a nitidez. Se o espírito humano é uma tábua rasa em que só figura o que a experiência inscreve, basta sistematizar as primeiras experiências da criança e dar ao meio educativo estruturas e normas rigorosas a fim de que este fabrique em série personalidades idênticas. Essa foi a confessada esperança de alguns pensadores eminentes do século XVIII francês que, através de Hume e Condillac, receberam a inspiração de Locke.

Citemos o exemplo de D'Holbach, que rejeita a predestinação dos valores implícita na ideia de Deus e nas morais ontológicas de estrita observância. Para o materialismo e ateísmo que professava, só o jogo dos determinismos naturais guiava a natureza humana. Se esta era, pois, determinada como a natureza física, a pedagogia podia fazer intervir a sua causalidade própria na formação de individualidades libertadas das fraquezas e superstições de outrora. Graças a um sistema educativo racional e universal, a Filosofia das Luzes construiria um mundo e homens à sua imagem. «Se se atender bem no que foi dito neste livro» — escreve D'Holbach — «veremos que é sobretudo a educação que pode fornecer os verdadeiros meios para pôr cobro à nossa desorientação. Ela e só ela deve fecundar o nosso espírito, cultivar as sementes que nele depositou, valorizar as disposições e faculdades que dependem das diversas organizações, alimentar o fogo da imaginação, ateando-o para determinados objectos, abafando-o e apagando-o para outros. Ela e só ela pode levar a alma a adquirir hábitos vantajosos para o indivíduo e para a sociedade» [4].

O domínio escolar corresponde, pois, a essa zona em que a intervenção eficaz do homem pode tomar à sua conta os determinismos naturais e utilizá-los e organizá-los conforme o ponto de vista do legislador. O mesmo tema é rigorosamente desenvolvido por Helvétius que pergunta «se o espírito deve ser considerado como dom da natureza ou como consequência da educação». Responde, dizendo «que todos os homens, comummente bem organizados, têm em si a capacidade física de se elevarem às mais altas

[4] D'Holbach, *Système de la Nature ou des Lois du Monde Physique et du Monde Moral* (1770) Livro I, cap. XV, ed. Domère, 1822, t. II, p. 191.

ideias e que as diferenças de espírito que se observam entre eles dependem de diversas circunstâncias em que se acham colocados e da diferente educação que recebem. Esta conclusão obriga a sentir toda a importância da educação» [5]. O determinismo psicopedagógico prevalece, pois, sobre as influências biológicas, orgânicas ou climáticas. O educador pode alimentar toda a esperança, visto que «é apenas à diversa constituição dos impérios e, consequentemente, às causas morais que devem ser atribuídas todas as diferenças de espírito e de carácter que se descobrem entre as nações» [6].

Assim sendo, resulta claro que «a grande desigualdade que existe entre os homens depende ùnicamente da diversa educação que receberam e do encadeamento desconhecido e diferente das circunstâncias em que se acham envolvidos». A descoberta dos determinismos específicos da realidade humana autoriza todas as esperanças. A própria política se torna pedagógica, pois que a missão do legislador é a criação de instituições, cuja causalidade se irá exercer no sentido desejado. Assim se prepara uma idade de ouro em que a humanidade virá a poder controlar os seus destinos.

A obra de Helvétius termina com uma profissão de fé na omnipotência da pedagogia: «Limitar-me-ei a recordar ao cidadão zeloso, que pretende formar homens mais virtuosos e mais esclarecidos, que o problema de uma educação excelsa se resume em dois pontos. Primeiro, deve ser fixada, para cada um dos diferentes estádios em que a fortuna nos põe, qual a espécie de objectos e de ideias com que se deve mobilar a memória dos jovens; segundo,

[5] Helvétius, *De l'esprit* (1758), Discurso 3, Ed. de Londres, 1776, t. I, p. 634.

[6] *Ibid.*, p. 598.

devem ser determinados os meios mais seguros de acender neles a paixão da glória e da estima. Resolvidos estes dois grandes problemas, podemos estar certos de que os grandes homens, que até agora só existiram por um casual conjunto de circunstâncias, serão de futuro obra dos legisladores. Diminuindo o papel do acaso, uma excelsa educação poderá, nos grandes impérios, multiplicar infinitamente talentos e virtudes»[7].

Este texto é do maior interesse, pois nos marca o limite que pode atingir a pretensão empirista em pedagogia. Nele se encontra já o programa para a produção em série de homens de génio ou de especialistas mais modestos, que Aldous Huxley havia de retomar e ilustrar no seu célebre romance de antecipação, *O Admirável Mundo Novo*. Não se trata, contudo, apenas de ficção científica. O pensamento de Helvétius teve uma considerável influência histórica. Através da equipe de ideólogos, médicos, filósofos, homens políticos, etc. é ele que está na origem da imensa reforma educativa realizada pela Revolução Francesa[8]. Para além das disposições relativas ao sistema de ensino pròpriamente dito, a prodigiosa actividade legislativa das assembleias revolucionárias pretende a transformação do homem pela transformação do meio e das instituições. A esperança numa humanidade melhor resume-se, ao fim e ao cabo, no postulado segundo o qual a melhoria dos elementos objectivos da condição humana teria necessàriamente por consequência a melhoria do ser humano. Idêntica esperança reaparecerá nos teóricos da revolução russa. Também estes afirmaram que o conjunto das estruturas sociais, renovadas em função da nova exigência doutrinal, determi-

[7] *Ibid*, Conclusão do discurso 4: t. II, p. 222-223.

[8] Sobre a obra dos Ideólogos, *cf.* G. Gusdorf, *Introduction aux Sciences Humaines*, Belles-Lettres, 1960, pp. 271-331.

naria o aparecimento de um tipo de homens superiores aos homens de antigamente e conformes às normas em vigor. A adopção da terminologia de Pavlov e a introdução da noção de reflexo condicionado não modificou em nada o fundo da doutrina que continuou a ser a de Helvétius, D'Holbach e dos Ideólogos.

A atitude empirista conduz, pois, à afirmação dum imperialismo pedagógico diametralmente oposto ao racionalismo, segundo o qual todo o espírito estava predestinado para o conhecimento, não sendo mais que uma ilusão a influência do exterior sobre o interior. Rigorosamente, as duas teses unem-se quando afirmam a soberania potencial do ser humano: os inatistas sustentam que o homem é omnisciente por nascimento, os empiristas, por seu lado, pretendem que todo o homem pode vir a ser omnisciente se for convenientemente educado. A maior objecção que se pode pôr a uns e a outros é a raridade dos grandes homens. Se, de direito, cada homem é um super-homem, porque é que os super-homens são tão raros? Porque é que a excepção é rara?

A resposta é evidente. Ambas as atitudes são falsas. Duas utopias se defrontam e é tão necessário rejeitar uma como outra.

A utopia do racionalismo é a utopia da metempsicose: como o jovem escravo do *Ménon*, o homem nada tem que aprender, sabe já tudo. A educação ou é uma mistificação ou é uma ilusão. O papel do professor reduz-se ao de uma espécie de figurante. Na melhor das hipóteses, é um medianeiro entre o aluno e ele próprio. Tal como o príncipe do conto, desperta um saber pré-estabelecido, adormecido. Não se nos explica, contudo, nem como nem porque é que esse saber pôde ser esquecido. Muito menos ainda se nos diz como é que pôde ser adquirido antes, numa existência anterior, esse capital inicial. O problema é transferido para

o passado. Se a pedagogia presente é inútil, seria preciso arranjar uma espécie de arqueologia pedagógica ou de pedagogia arqueológica, ainda mais irracional.

A utopia dos empiristas é a da tábua rasa. Tudo se aprende, tudo se tem que aprender, pois nada se sabe. O saber vem de fora. Tudo depende do professor, investido duma soberania que o torna uma espécie de divindade, pelo menos de feiticeiro, senão de aprendiz feiticeiro. Está diante do aluno, como o escultor de La Fontaine diante do bloco de mármore: dele depende que ele seja deus, mesa ou vaso. Simplesmente, ainda aqui a utopia encontra em si mesma os seus próprios limites. Se tudo depende do educador, é evidente que este teve que receber uma educação e assim, de geração em geração, o empirismo remete necessàriamente para o primeiro homem que nada sabia e teve portanto que ser professor de si próprio. O mito da estátua que despertou para a vida, desenvolvido por Condillac, ou a evocação da vinda ao mundo do primeiro homem, feita por Buffon, esforçam-se por relatar esta tomada de posse do ambiente e de nós próprios, tal como ela se realizaria a partir dum conhecimento nulo. Apenas, se se atribuir ao primeiro Adão essa faculdade de representar ao mesmo tempo os papéis de professor e de aluno, desmente-se o pressuposto da tábua rasa e da passividade absoluta. Haveria na natureza humana possibilidades originárias, uma espécie de dotação inicial de propriedades que orientam o ser humano para a experiência futura e para uma certa experiência, que nada autoriza a supor serem idênticas nuns e noutros.

Ao fim e ao cabo, pode-se destacar um erro fundamental, comum ao artificialismo empirista e à predestinação racionalista. Nos dois casos, afirma-se o postulado duma espécie de modelo prefabricado de ser humano que serve de conteúdo a um programa de educação igual e universal,

aplicável a todos os indivíduos, se não de facto, de direito. A única diferença é que o inatismo situa esse modelo prefabricado no início da educação, ou melhor, antes do início, e o empirismo situa-o à chegada, ou melhor, pouco depois da chegada. O sonho duma educação total leva a fazer negar a especificidade da educação. Para o racionalista, a função do ensino é ilusória. Serve apenas para recuperar o atraso do conhecimento, a inexplicável lentidão do espírito no caminho do conhecimento. Para o empirista, o papel do ensino é soberano: tem todos os poderes e não se descortina como se não obtêm perfeitos e iguais resultados em todos os casos.

Tão absurdo é pretender que o ensino é tudo, como que o ensino não é nada. A experiência constante dos séculos certifica-nos de que a eficácia do ensino se afirma como uma variável entre tudo e nada. Os que pretendem reduzir a educação a um sistema e imaginam que é possível equacionar o laço vital do encontro entre o professor e o discípulo, enganam-se redondamente. E, como sempre sucede em casos análogos, os processos especulativos acabam por ocultar completamente aos seus olhos a realidade concreta que tinham por missão iluminar. Nada serve partir de problemas resolvidos, pela excelente razão de que o problema é insolúvel e de que, de resto, nem sequer é um problema, mas um debate, uma questão vital, uma interrogação à existência, cujas coordenadas escapam à análise. O que é necessário é que nos acerquemos da totalidade da história pessoal que num dado momento serviu de ponto de aplicação à actividade pedagógica.

O colóquio singular entre o professor e o aluno, o enfrentar de duas existências uma à outra expostas, uma à outra recusadas, é o fulcro de qualquer reflexão séria acerca do sentido da educação. Não que as doutrinas sejam inúteis, se as aceitarmos a benefício de inventário, como

indicações fragmentárias, temas e utensílios, que podem, num caso ou noutro, sem exclusivismo, facilitar a missão da análise. Mas o fim do debate educativo não é esse. O fim do debate educativo é essencialmente o contributo para a instrução, ou seja, para a edificação dum destino humano. O teórico considera a educação como um trabalho em larga escala; o professor sabe por experiência que essa perspectiva técnica e industrial é apenas uma longínqua aproximação do fenómeno. A realidade fundamental é esse diálogo aventuroso, ao longo do qual se defrontam e enfrentam dois homens de maturidade desigual, mas onde cada um, a seu modo, dá testemunho perante o outro das possibilidades humanas.

Capítulo II

A FUNÇÃO DOCENTE

Importa, pois, principiar pelo princípio e o princípio aqui é o diálogo. Esta verificação, ditada pelo mais comezinho bom senso, tem sido contudo ignorada pela maior parte dos teóricos da pedagogia. Para estes, o ensino reduz-se a um monólogo, que de resto, na prática, se desdobra, pois que ao monólogo do professor faz eco o monólogo do aluno que recita a sua lição. A esta situação correspondem esses manuais escolares que editores judiciosos publicam em dupla edição: o livro do professor e o livro do aluno. O livro do professor é um bocado maior, fornece indicações complementares, dá a solução das dificuldades propostas, evitando ao corpo docente qualquer fadiga inútil. A fórmula é excelente e até permite a supressão pura e simples do professor. Basta que o aluno compre o livro do mestre e retome o monólogo, por sua conta.

Pode ainda substituir-se o professor por um livro, um posto radiofónico, um magnetofone, e não faltam tentativas nesse sentido. No limite, todas as crianças de um país podiam receber, em casa, o ensino dum só e único professor, indefinidamente, repetido ano após ano, geração após geração. Um só homem pôde gravar em pouquíssimo tempo o monólogo perpétuo dos relógios falantes. Pode ver-se a

imensa vantagem que este sistema ofereceria do ponto de vista financeiro: acabavam-se as escolas, as turmas, os milhares de funcionários. O orçamento do Ministério da Educação Nacional reduzir-se-ia ao ordenado duma pequena equipe de instrutores cuja voz seria levada todos os dias até às fronteiras de cada país.

Deve haver fortíssimas oposições de princípio contra tal regime, para que governo algum de país algum o tenha tentado instaurar, mau grado as maciças economias que permitiria realizar. O mais elementar bom senso basta, com efeito, para afastar neste caso as miragens de planificação tecnocrática. Na prática, contudo, o bom aluno é o que repete sem erros todas as lições e os examinadores não pedem outra coisa aos candidatos senão que recitem correctamente as diversas matérias insertas no programa. No entanto, sente-se, apesar das aparências, que a verdadeira realidade do ensino não é essa. Todos compreendemos que se se conseguisse estabelecer um método de aprendizagem que permitisse a cada criança decorar sem esforço (por exemplo, durante o sono) um qualquer manual escolar, esse sistema nunca seria a perfeição da educação, mas antes o seu malogro e o seu fim.

Por outras palavras, a criança, o adolescente, o aluno do liceu, o universitário consagram os longos anos em que estudam à aquisição de diplomas diversos e hierarquizados, desde o diploma de ensino primário ao do doutoramento, passando pela carta de curso do liceu. Esses títulos representam o fim e a justificação do trabalho escolar: têm, na vida social, um valor eminente. E, contudo, esses títulos não são o essencial, que é de ordem diferente. O essencial mantém-se oculto entre as alíneas do programa, como que subentendido. Uma mudança de perspectiva fàcilmente mostraria que o que importa não é aquilo de que se fala. Aquilo de que se fala é apenas um pretexto.

Aqui chegados, vale a pena voltar ao momento inaugural da primeira aula. A criança que, pela primeira vez, transpõe o limiar da escola sabe muito bem que está a dar um passo decisivo. A linha de demarcação situa-se no interior da sua própria vida, que irá agora processar-se longe do meio familiar.

Atrás da porta da escola começa uma existência nova num mundo novo, desconhecido e difícil. Nada mais justificado do que a angústia infantil nesse instante solene em que, abolidas as antigas seguranças, principia a misteriosa aventura do conhecimento. A criança que entrou na escola na manhã do primeiro dia da primeira classe não mais sairá dela. À hora do almoço, misturada com os seus novos semelhantes, no barulhento tropel da libertação, a criança que entra em casa é uma criança que nunca mais voltará a ser igual à que horas antes a abandonou. E no entanto, nessas horas, na algazarra inicial, pouco aprendeu. Nada aprendeu até, mas fez a experiência decisiva dum outro mundo e duma outra vida, mundo e vida em que terá que descobrir, no sofrimento, na alegria e na angústia, uma nova consciência de si própria e dos outros.

De resto, tudo parece conjugar-se para roubar a esse instante fugidio o carácter solene que tem. A criança, obscuro herói dessa iniciação, refugia-se nas lágrimas. A emoção mal a deixa perceber a situação e não lhe é sequer possível assumir a exacta consciência do que lhe está a acontecer. Os pais, na sua satisfação, não se dão conta de nada: «Agora o pequeno já vai à escola; vamos estar mais sossegados durante o dia, graças a Deus...» O professor já viu muito e já viu muitos. Encara o acontecimento em geral e não em particular e pensa sòmente em celebrar as liturgias escolares do novo ano que começa, a fim de conseguir depressa a ordem indispensável para o amedrontado rebanho dos «novos». Ràpidamente, o hábito chega e a rotina das obri-

gações diárias; deixando de materializar uma fronteira sagrada, o limiar da escola começará a ser transposto sem que disso a criança se dê conta.

A maior parte das pessoas esquecem a sua primeira aula, o seu primeiro dia de escola. Ficaram-lhe apenas vaguíssimas recordações, onde se misturam, mais ou menos dissociadas, todas as imagens de todos os inícios. Assim se perdem para sempre os testemunhos preciosos do primeiro olhar sobre o espaço escolar, sobre o pátio, sobre a aula, do primeiro olhar para o professor, da primeira palavra proferida com autoridade, ouvida com respeito, dessa primeira palavra anterior a todas as outras que se sucederão ao longo dos anos de escola. Mas esse avento e esse advento resumem profèticamente o sentido de toda a educação. Tudo está já incluído no mistério ritual do primeiro momento, da primeira aula, embora a posse objectiva desse instante privilegiado seja quase nula.

É certo que o privilégio inaugural não assiste apenas à primeira manhã da escola primária. Apesar do hábito, cada novo ano escolar é um início. A turma vive uma outra hora da verdade, todos em conjunto e cada um para si, no confronto silencioso, no contacto inicial com o professor que tem por missão conduzi-la durante o período que vai começar. Todos os destinos reunidos na aula estão de novo lançados na mesma aventura, para o melhor e para o pior. Uma espécie de possibilidades novas se abre e numa secreta angústia os interessados interrogam-se, um por um, sobre o que os espera, sobre o modo como tudo irá acabar. Ao mesmo tempo, interrogam-se também sobre o professor, pois que a experiência lhes ensinou já que há professores melhores e outros piores. O professor da primeira classe ou da classe infantil era um professor por direito divino. Esse prestígio exterior, ligado à função, não resiste muito tempo ao hábito. Depressa novas relações se estabelecem, na base

dum livre reconhecimento da autoridade magistral por aqueles que a ela estão submetidos. Essa validação tem graus: a autoridade conquistada pode ser maior ou menor, ou pode até não existir.

Por isso, no início de cada novo ano, a turma espia o novo professor. Cada aluno aguarda o resultado dum confronto que irá decidir do futuro regime da comunidade. Diálogo sem palavras, ou melhor, diálogo através do diálogo e para além dele. Estabelece-se uma espécie de contrato, segundo regras misteriosas que presidem à afirmação e exercício do poder. Cada professor recebe um estatuto, desde o professor troçado e apupado, o vencido das servidões escolares, até aquele cuja incontestável autoridade fàcilmente domina baseada no respeito geral, passando por todos os matizes de submissão e de insubmissão, de tolerância e intolerância. Desta perspectiva, cada aula é o espaço de uma sociologia particularíssima que, embora pareça estranha ao ensino pròpriamente dito das matérias do programa, representa um papel decisivo na formação intelectual. O discurso educativo do professor situa-se no contexto global das suas relações com a aula. Estas influenciam ao mesmo tempo a palavra pronunciada e o modo como a acolhem os ouvintes.

Surpreendente é que esse aspecto decisivo da questão pedagógica seja geralmente deixado de lado. Interessamo-nos generosamente pela pedagogia das matemáticas, do inglês ou do latim, mas não parece que seja tão geralmente admitido o facto evidente do método em si mesmo só oferecer garantias ilusórias. Os seus resultados serão diferentíssimos se se tratar dum professor respeitado ou dum professor troçado. Os melhores métodos jamais salvarão quem não souber fazer reconhecer a sua autoridade; os métodos mais grosseiros e arcaicos farão maravilhas no caso do professor aceitado e estimado pelos alunos.

Podemos mesmo perguntar se a pedagogia metódica e objectiva não constitui uma espécie de miragem ou álibi para os que se recusam a tomar consciência da situação real. O professor infeliz acusa os programas e os métodos. O que triunfa atribui o seu êxito às técnicas e processos que utiliza. Simplesmente, os sistemas pedagógicos não são sistemas no vazio. É verdade que são elaborados pressupondo um professor de qualidade mediana, trabalhando numa turma de nível mediano, mas também o é que essas entidades não correspondem a nada de real, como acontecia com o *homo oeconomicus* da economia clássica. Por isso, na prática, a pedagogia surge tão curiosamente impotente como a economia política. Fornece comentários e infindáveis explicações sobre o que se passou, depois de se ter passado, mas de pouco serve quando se trata de enfrentar o presente e de prever o futuro.

Necessário se torna, pois, regressar a esse confronto da primeira classe, a esse encontro inaugural, instante solene em que, na algazarra ou no silêncio, se cruzam os primeiros olhares. O professor observa a turma, a turma observa o professor, um e outros espiam-se, desafiam-se, trocam lanças. Para as duas partes em presença a prova é temível e compreende-se sem custo que alguns professores a não suportem, vencidos desde esse momento pela colectividade perante a qual se sentem reduzidos a uma irremediável minoria. Não se trata de falar sòzinho ou de confiar a ciência a um magnetofone de boa marca. É preciso afirmar uma presença e fazê-la prevalecer sobre um grupo de jovens naturalmente turbulentos, cuja boa-vontade não se adquire de antemão. Nem toda a gente tem feitio de domador.

Hei-de me lembrar sempre, quando fui oficial e pela primeira vez dirigi sòzinho um pelotão, do momento em que assumi de facto o comando e dei uma ordem. Era uma ordem banal da liturgia militar, mas, perante essa massa

de homens que me esmagavam pelo número, a partida pareceu-me desigual ou mesmo desesperada. Se eles não me obedeciam? Se, tomada a consciência da sua superioridade, se recusavam pura e simplesmente a executar a ordem dada? É certo que tinha por detrás de mim, para me apoiar, a formidável e invisível força da hierarquia. Mas essa autoridade é teórica e é posta à prova de cada vez que uma ordem é dada no exército, embora normalmente seja confirmada pelos acontecimentos. Nada prova, contudo, que tenha que ser sempre assim. Dei a ordem, com a voz mais seca e autoritária que pude arranjar, e um enorme espanto me invadiu quando vi organizar-se o caos humano que estava na minha frente. Tal como Orfeu, o poeta cujos contos seduziam os bichos e as próprias pedras, eu tinha criado a harmonia, à custa duma vitória sobre mim próprio e sobre os outros. E como a primeira ordem e a primeira obediência estabelecem uma espécie de jurisprudência, podia ter doravante a certeza do futuro.

Uma certa pedagogia técnica e racional pode evidentemente negar que haja algo de extraordinário neste facto. O alferes X assumiu o comando, o professor Y deu a primeira aula em serviço anual. O acontecimento é insignificante e, do ponto de vista dos programas oficiais, esta primeira sessão de trabalho não passa duma sessão preparatória, em que ainda pouco se faz. Mas os programas oficiais não têm razão: ignoram que a pedagogia é, acima de tudo, um mistério. Foi esse mistério ritual que foi celebrado nessa circunstância solene, no sentido específico deste termo, que designa, em latim, uma cerimónia cada ano renovada.

Resta elucidar, tanto quanto possível, o significado desse momento tão pesado em que os olhares se cruzam e se estabelecem as primeiras relações. Importa antes repetir que se o espaço escolar é o lugar dum face-a-face, o papel

do professor não se reduz a afirmação impessoal. O professor não fala como um livro, é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstracta e ausente que os métodos audio-visuais, agora tão na moda, podem trazer aos alunos. O professor fala, mas a palavra docente não é apenas uma palavra *diante* da turma, é uma palavra *na*, *com* e *para* a turma. Não se trata de executar mais ou menos brilhantemente um número de oratória, para consumo dum público mais ou menos aprovador. Sem querer negar que ao público do orador ou do actor cabe uma parte importante na criação da eloquência e do teatro, importa sublinhar que a turma é muito mais do que um público, e que a sua cooperação se não limita a um recolhimento receptivo e a uma aprovação intermitente e controlada.

A palavra do professor é uma palavra colectiva. Trinta crianças esperam: uma voz rompe o silêncio. Não se trata de divertir ou entusiasmar. O auditório está de antemão ganho, trata-se de instruir, ou seja, de edificar. Aquele que assiste a uma comédia ou uma tragédia, uma defesa, uma exortação ou um sermão, é um homem feito a quem nos dirigimos de homem para homem. O pregador profissional, seja qual for o seu credo, utiliza os recursos próprios do seu ofício, as receitas técnicas, mas os seus silenciosos ouvintes dispõem da arma definitiva do espírito crítico. Têm o direito de dizer que não, de assobiar, de se ir embora. O professor diante da turma acha-se na situação difícil daquele que tem sempre e necessàriamente razão. A sua missão própria faz dele o revelador da verdade. À primeira vista, esta situação pode parecer privilegiada e confortável. É claro, a uma segunda análise, que ela é terrìvelmente difícil e rigorosamente insustentável, pois que ter sempre razão é impossível.

Aos olhos da criança, os pais, os adultos, gozaram desse privilégio que fazia deles seres quase divinos. Mas

veio o dia em que a perspicácia infantil os viu com clareza, e foram destituídos do pedestal que o professor, por sua vez, irá ocupar. Este não pode, por mais vontade que tenha de o fazer, renunciar a essa superioridade de ciência e de razão que faz dele um super-homem. Conhece muito bem as suas fraquezas e insuficiências, mas em presença da turma não tem o direito de as reconhecer sem se demitir, sem se desonrar.

Tudo isto está também incluído no face-a-face silencioso da primeira aula. Não se trata duma simples relação de força em que a massa infantil se confrontasse com o domador. O professor não deve apenas atestar que não tem medo e que, sòzinho contra todos, não se acha intimidado. Cabe-lhe também, e principalmente, justificar a sua existência como representante da sabedoria, da cultura e de todos os valores humanos. Eis a secreta aventura dos inícios: o professor entra, a turma levanta-se. Mesmo que o professor seja um professor medíocre, que duvida da sua missão, mesmo que a classe reúna crianças pouco dotadas, o ritual do primeiro encontro implica essa homenagem prestada ao depositário da mais alta exigência: porque é o *magister*, nele se afirma um acréscimo de humanidade. Cada olhar voltado para o mestre manifesta expectativa, consciente ou não, e essa esperança.

Assim se passa ao longo de toda a hierarquia escolar, desde a escola infantil à universidade. A função docente na sua plena actualidade nunca se exprime melhor do que nessa homenagem inicial, quando o professor entra, quando se faz silêncio, e os alunos ficam de pé durante uns momentos. O trabalho vai começar. Toda a classe é uma primeira classe, toda a lição um recomeço, e ninguém ignora que, mesmo que se vá tratar de gramática, zoologia ou matemática, o que está em questão em muito ultrapassa em importância os limites deste ou daquele domínio técnico.

Todo o professor, seja qual for a sua especialidade, é acima de tudo um mestre de humanidade e, por mais pequena que seja a sua consciência profissional, não é menos, queira-o ou não, a testemunha e a garantia, para os que o escutam, da mais alta exigência. Por isso a lição no seu conjunto mais não faz do que comentar o instante inaugural sem poder pretender igualar a riqueza dele. O primeiro silêncio está cheio dessa expectativa do homem que todos os ensinos e todas as experiências não conseguirão jamais satisfazer totalmente.

Acontece-me, por vezes, esperar um pouco no limiar dum anfiteatro abundantemente preenchido. Por detrás da porta, ouço a agitação da massa estudantil, o sussurro das conversas, os barulhos das mesas e cadeiras. Vou entrar: o silêncio vai-se estabelecer, os olhares vão convergir para mim. Evidentemente, isto não é nada de especial, não é um acontecimento. Um professor vai começar uma aula. Passa-se a mesma coisa cem vezes no mesmo edifício. Mas pensar assim não chega para dissipar uma inquietação que pode ir até à angústia. «Que venho eu aqui fazer? E que vêm fazer eles, eles todos e cada um por seu lado? Que espero eu deles? Que esperam eles de mim?»

A partir do momento em que estas perguntas se põem, é claro que ficarão sem resposta. Evidentemente, há o serviço de cada professor, o horário da faculdade, o programa dos exames que tiram a este singular encontro qualquer significado particular no seio da rotina geral. Contudo, a inquietação permanece, com a suspeita dum valor mais alto. Apesar dos nossos esforços para reduzir o acontecimento, para lhe retirar o que possa ter de insólito, de excepcional e, portanto, de ameaçador, não há, na vida, momentos neutros. Em todo o encontro, seja qual for o calendário, cada uma das duas partes em presença está exposta ao perigo da outra, se é verdade, como diz Hofmannstahl, que «todo o encontro nos desloca e nos recompõe». O encontro é sempre possível, sempre secretamente aguardado, mesmo que nunca se realize. A expectativa dos seres pode transformar a mínima troca de frases numa armadilha do destino.

A palavra do professor abre um campo de possibilidades indefinidas. O diálogo com o auditório surge como uma prova para aquele que fala e para aqueles que se calam. Para lá das questões abordadas, uma outra se põe, uma questão de cada um consigo mesmo, questão que põe em questão o próprio que a põe, questão de que ele é simultâneamente sujeito e objecto. Essa é a questão que Heidegger nos diz ser especìficamente metafísica. E nela e por ela se justificam as lágrimas da criança que pela primeira vez transpõe, em angústia e em tormento, o limiar da escola primária.

Temos assim que admitir que a verdadeira pedagogia não liga à pedagogia. A educação essencial passa pelo ensino, mas realiza-se apesar dele e sem ele. A realidade dos horários, dos programas e dos manuais, cuidadosamente preparada pelos tecnocratas ministeriais, é uma espécie de mistificação. É certo que os rituais do emprego de tempo conseguem geralmente iludir os executantes tanto como os executados, como também o é, por outro lado, que esse emprego do tempo é necessário, pois que, sem ele, a sociedade escolar, incapaz de se legitimar a seus próprios olhos, depressa sucumbiria à decomposição material e moral. Mas o emprego do tempo é apenas um pretexto. A sua verdadeira função é mitigar o encontro furtivo e aventuroso, o diálogo do professor e do discípulo, ou seja, o confronto de cada um consigo próprio. Os anos de escola passam e esquece-se a regra de três, as datas da história da França e a classificação dos vertebrados. O que fica é a lenta e difícil tomada de consciência duma personalidade.

Que cada um interrogue aqui a sua memória e lhe pergunte que conserva ela, de facto, das recordações relativas à numerosa prole de professores que contribuiram para a sua educação. Alguns apagaram-se sem deixar rasto, e dos outros, daqueles cuja imagem subsiste, nem todos permanecem do mesmo modo. Lembro-me de fulano ou cicrano que me ensinou matemática ou inglês. Lembro-me, ou melhor não me lembro: ficou-me um pouco de inglês, um pouco de matemática e a imagem esbatida dum rosto, a silhueta dum bom homem que exercia honestamente a sua profissão. Outros deixaram-me uma recordação mais viva: esqueci quase tudo da matéria das aulas de história, de francês ou de latim, que davam, mas vejo ainda certos gestos, certas atitudes, ouço ainda uma ou outra frase que dizia ou não respeito à aula, mas que me pareceu justa e me fez reflectir, ficou-me o peso duma zanga ou duma indignação memorável. Finalmente, outros, poucos, permanecem vivos e presentes em mim: a personalidade deles marcou-me, porque nos encontrámos, nos enfrentámos, nos estimámos, talvez mesmo secretamente nos amámos. Vivos ou mortos, por mais longe que estejam, vivem em mim até à morte.

Mas em qualquer destes casos, quando a fidelidade da memória está garantida, é preciso reconhecer que ela se liga a qualquer coisa que se situava fora do saber pròpriamente dito e contava mais do que ela. O saber apenas fornece a ocasião ou pretexto do encontro. Era uma espécie de jogo, o jogo escolar, cujas regras se respeitavam, mas que não enganava ninguém. Uma espécie de conivência mais ou menos confessada ligava o professor à turma. Cada nova lição era o lugar dum debate, em que o que sempre esperávamos era outra coisa melhor do que a que figurava no sumário da lição. Escutávamos o professor mas, através do professor, fixávamo-nos no mestre.

a figura do professor marca mais do que a matéria que entram

A inteligência não se lembra sòzinha, porque a inteligência não existe sòzinha. A escola não é o lugar em que se exerce a memória e se acumulam materiais intelectuais de diversas categorias homologadas. Na escola, é a pessoa viva que aprende, e é ela mais tarde quem se lembra segundo fidelidades diversas mas coexistentes, que perpetuam simultâneamente a criança e o adolescente, o jovem de outrora no adulto de hoje. Graças a essa recapitulação, a minha memória escalona em mim a hierarquia cronológica dos meus educadores, mantendo para cada um deles a atitude, renovadamente diferente, do momento do encontro.

Esta estratificação dos professores tem, de resto, a sua importância, pois que marca as diferentes idades mentais no desenvolvimento da personalidade. O mestre-escola, no limiar da vida, é o inesquecível professor da infância, cujo prestígio natural não é igualado por nenhum dos que lhe sucedem. Senhor absoluto do direito divino, o mestre-escola detém a autoridade plena e a omnisciência. Nele se afirma o imperativo categórico do ensino, que reveste dum valor quase sagrado cada uma das suas palavras. No tempo em que a Igreja detinha de facto o monopólio do ensino, o padre que ensinava achava-se naturalmente revestido de todas as transcendências. A secularização da escola deu ao professor, pelas próprias funções que exerce, uma situação privilegiada, pois que o ensino primário nunca deixou de ser, aos olhos da nação, uma espécie de clericato leigo. O conjunto dos cidadãos sente-se sempre, diante do professor primário, em estado de infância e toda a verdade saída da sua boca tem mais ou menos valor de catecismo.

Na literatura encontram-se inúmeras evocações do professor primário, semi-deus dum mundo pueril, em que reina sem contestação a sua alta figura [1]. A ser verdade, como

[1] *Cf.* Georges Duveau, *Les Instituteurs*, Ed. du Seuil, 1957.

tantas vezes se diz, que as impressões e experiências decisivas da vida remontam à infância, o primeiro professor fornece à existência inteira o protótipo de qualquer magistério. Péguy que, no início da sua carreira, foi aluno da escola anexa à Escola Normal de Professores de Loiret deixou-nos um célebre retrato desses aspirantes a educadores, muito mais intimidados do que os estudantes sobre os quais deviam afirmar uma autoridade ainda hesitante: «Os nossos jovens professores eram belos como hussardos negros. Esbeltos, severos, cingidos. Muito sérios, algo assustados com sua súbita omnipotência (...). Creio que disse que eram muito velhos. Tinham, pelo menos, quinze anos...» [2]

Saiamos agora do estádio da infância com os seus prestígios. O ensino secundário consegue a entrada nesse outro mundo, que virá a ser o da adolescência. O mestre-escola dá lugar ao professor, ou melhor, ao conjunto de professores, pois que estes se começam a multiplicar e especializar. Essa divisão do trabalho intelectual consegue uma espécie de decadência do mestre absoluto, cujo arquétipo reinava sobre a escola primária. Embora o professor do liceu seja mais qualificado do que o seu colega da escola inferior, o prestígio de que goza é menor. Limitado à sua especialidade, não pode pretender à omnisciência. Além disso, na opinião do aluno, é necessàriamente confrontado com os seus colegas: há bons professores, outros que o são menos, outros que são maus. E mesmo os bons, pela própria comparação que entre eles é feita, têm sempre alguma lacuna ou defeito neste ou naquele aspecto particular. Pouco a pouco, o espírito crítico insinua-se e o adolescente ganha uma certa distância. Exerce a autonomia do seu juízo.

[2] Charles Péguy, *Cahiers de la Quinzaine*, XIV, 6, 1913: L'Argent, pp. 31-32.

Doravante, é uma personalidade nascente a que se mede com a personalidade do professor. O ensino secundário consagra a primeira tomada de consciência da cultura. Não se dirige apenas aos automatismos da atenção e da memória, mas tenta despertar a inteligência e apurar a sensibilidade. Não é apenas a matéria dos programas que interessa: vai-se mais longe, esboça-se a curiosidade, a busca inquieta de nós próprios e da humanidade. O professor, por poucos sinais de vida que dê diante da turma, é testemunha desse processo, participa nesse debate. Muito lhe é pedido, mais sem dúvida do que ele pode dar, mas não pode recusar essa cumplicidade num diálogo particularíssimo, de meias palavras, de palavras ocultas com um ou outro dos seus alunos. Se tem consciência das suas responsabilidades, não se pode furtar a certas interrogações ou provocações, que são, simultâneamente, pedidos de ajuda. Um ensino universal, distribuído com imparcialidade, não basta. Guardando a sua distância, o professor tem que ser atento, pois que a sua missão será muitas vezes, e por causa das inquietações e tormentos que porventura sem o saber suscitou, a de justificar a existência humana.

A escola secundária, o colégio, o liceu, são lugares privilegiados onde sopra o espírito. Este é um dos pontos nevrálgicos em que se é obrigado a verificar a cruel indigência da civilização pedagógica em França. Nunca houve entre nós mais do que a tensão de raiz religiosa dos colégios dos jesuítas, ou a tensão de raiz administrativa e militar, imposta por Napoleão aos liceus do Estado. O internato francês nunca deixou de ser, salvo raríssimas excepções, um regime repressivo ou uma solução de facilidade. Há países no Ocidente em que as escolas secundárias não são casernas clericais ou laicas, mas lugares privilegiados em que, mediante um mínimo de disciplina livremente consentida, os adolescentes podem levar uma vida equilibrada e agradável.

O autor usa como exemplo o sistema francês de ensino, mas poderia, sem alterações, ser substituído pelo português

Na Suíça, nos Estados Unidos e, principalmente, na Inglaterra os jovens sentem-se na escola como em sua casa e continuam a invocá-la durante toda a vida, ao passo que em França liceus e colégios são apenas locais de trabalho e de provações, donde a verdadeira vida está ausente.

Necessário se tornaria, aqui chegados, equacionar o problema das relações humanas no meio escolar, que, em França, estão baseadas numa disciplina hierárquica donde a camaradagem e a amizade foram necessàriamente banidas e onde o obstinado intelectualismo que preside às nossas instituições não conseguiu dar lugar à vida física e desportiva e às actividades recreativas. Os grandes estabelecimentos aglomeram-se nas cidades, em vez de, libertos do espírito concentracionário, se situarem no ar livre dos campos. Podemos legìtimamente concluir que, no seu conjunto, o sistema francês de educação é concebido por adultos e para adultos, em função de preocupações de adultos empedernidos, sem contacto com a realidade humana e a idade mental dos que irão receber o ensino. Apenas um estádio das nossas instituições é digno de elogios sem reserva, e está verdadeiramente à altura das crianças que ocupam alegremente as suas aulas e jardins. Refiro-me às escolas infantis, que aliás parecem não interessar sobremaneira os altos funcionários encarregues das planificações intelectuais, que as abandonam à solicitude feminina.

Para além delas, a partir dos seis anos, na altura em que o trabalho sério começa e se aprende a ler e a escrever, a criança francesa é entregue a um sistema que tem por único ideal empanturrar-lhe o cérebro, desprezando o essencial desenvolvimento equilibrado da personalidade. Os únicos elementos importantes da vida escolar são os programas, as notas, os exercícios, as classificações e, coroando tudo isto, os exames. Pelo que o ensino francês se assemelha a um gigantesco empreendimento de alienação mental.

Parece inútil esperar uma revolução nas classes dirigentes, ou mesmo reformas de estrutura suficientemente decisivas para permitirem a instauração dum novo espírito pedagógico. Todas as tentativas de boa-vontade acabaram por encalhar na incompreensão dos serviços burocráticos, que se obstinam em julgar a realidade segundo as normas dum rendimento estritamente intelectual e financeiro. A única coisa que interessa é fabricar o mais barato possível o maior número possível de diplomados a todos os níveis. O ensino francês não passa duma grande indústria preocupada com a diminuição dos preços de custo, mesmo com prejuízo da qualidade dos objectos fabricados.

Por isso, a educação não passa rigorosamente, entre nós, dum subproduto do ensino. A educação faz-se apesar do ensino, quando isso é possível. Na maior parte dos casos, a criança e o adolescente são abandonados a si próprios e têm que procurar o caminho que convém à sua personalidade, através da selva dos horários e exames, onde nada foi previsto para os ajudar a libertarem-na. É necessária uma autêntica inversão de valores, para que a educação, finalmente tomada a sério, seja considerada como o fim, sendo o ensino um entre outros meios. Enquanto aguardamos que uma tal revolução copernicíana se produza, o diálogo entre mestre e discípulo, êsse jogo das escondidas em que as personalidades se buscam e se defrontam através do labirinto das instituições, continua a ser um dos raros fundamentos duma pedagogia autêntica, no interior dum sistema donde, mau grado todas as pretensões técnicas, a pedagogia está ausente.

Assim se acha definida a tarefa educativa essencial do professor, desde o nível do ensino secundário. Cabe-lhe demonstrar pela sua atitude geral que não é vítima passiva do sistema de que é prisioneiro. Evidentemente que terá que cumprir programas, fazer chamadas e exames, mas deve

saber indicar que o essencial não é nada disso. Na objecção de consciência à ordem estabelecida, uma cumplicidade se pode estabelecer: «É certo que estou aqui para vos ensinar matemática, alemão ou latim. É certo que vocês têm que aprender alemão ou latim. Mas, para lá desta aprendizagem, há muito mais e melhor a fazer do que aprender alemão ou latim». Nas entrelinhas e entre as lições, uma outra partida se trava, decisiva, pois só ela decide do destino dos homens. A pedagogia real situa-se para lá dos limites e intenções de todas as disciplinas; é escatológica.

Reencontramos aqui o tema socrático segundo o qual o principal do ensino é algo que não se ensina, mas que é dado em acréscimo do que se ensina. Sócrates não era professor de nada, e não o era pela simples razão de que pretendia ensinar tudo, pelo menos tudo o que interessa. Aliás, conseguiu-o com tanto êxito que ainda hoje os eruditos se esforçam por descortinar a doutrina que ele professava. Sócrates surge-lhes como se tivesse baralhado todas as pistas com arte consumada. Mas os historiadores enganam-se: podem procurar infindàvelmente porque só as verdades é que não têm qualquer pista. Sócrates, aliás, advertiu-nos disso, protestando sempre que não professava doutrina alguma. Uma matéria de ensino era para ele um contra-senso. O mestre dispensa qualquer especialização e qualquer professorado. A sua influência é um apelo a ser, interpelação dirigida ao todo de cada um de nós.

Desde o século IV A. C., muitíssimas vezes mudaram os programas escolares, muitíssimas escolas se construiram e destruiram em Atenas, mas Sócrates, o mestre, atravessa e vence os milénios decorridos, pois a sua recordação não está ligada ao primeiro ou ao sétimo ano do liceu, às aulas de filosofia, de latim, de alemão ou de matemática. Ensinando sem programas, fora da turma e sem ordenado, Sócrates limitava-se ao essencial: era mestre de humanidade.

Por isso a classe socrática de filosofia continua a ser em França, e com razão, o coroamento do ensino secundário. Há programas e há exame, mas menos tirânicos do que noutra disciplina. A liberdade do professor pode aí exercer-se e cada um conduz segundo o seu próprio estilo o inquérito à condição humana que serve de tema a esse ano escolar. É justo sublinhar que essa é uma originalidade do nosso ensino, considerada desnecessária pela maior parte dos outros países. Mesmo em França, muitos tecnocratas da pedagogia têm a mesma opinião e pensam que o tempo perdido em busca da verdade podia consagrar-se com muito mais utilidade a uma maciça intoxicação cerebral matemática, útil prelúdio a um embrutecimento posterior pelas vias e meios das ciências e das técnicas. A propaganda contra o ano de filosofia, honra do nosso deficiente sistema, representa uma das formas contemporâneas do obscurantismo triunfante. Entretanto, o professor de filosofia continua a ser, na tradição francesa, um dos tipos mais acabados do mestre, e havemos de ter ocasião de voltar ao seu caso.

Ao nível do ensino superior, a relação entre professor e aluno muda uma vez mais de sentido. A desproporção entre as partes em presença é menor. O estudante não é uma criança, tem uma cultura suficiente e a possibilidade de julgar. É certo que o professor universitário tem outro prestígio, e pode iludir pelos seus títulos, pelos livros que publicou, pois que escrever livros envolve uma espécie de sacralização que o aureola aos olhos dos profanos. É suposto possuir um saber extenso e pessoal, e prosseguir na investigação que encetou. Mas o confronto entre professor e alunos dura aqui anos e o tímido principiante afirma lentamente a sua maturidade. Torna-se capaz de julgar o professor e, se necessário, de o desafiar. Na Faculdade, os diversos professores podem ser comparados uns com os outros; pode-se escolher certas aulas e desprezar outras.

Esta crítica de autenticidade introduz no diálogo um carácter novo. O professor julga o aluno, mas sente-se julgado por ele. Trata-se dum despique de igual para igual, apesar da desigualdade persistente. O professor duvida da sua competência e sente a necessidade de encontrar na aprovação do aluno o reconhecimento do seu valor e a sua justificação. Por sua vez, o estudante, no limiar da vida, espera do professor os juízos decisivos que o fixarão nas suas possibilidades e orientarão a sua carreira. O professor universitário é o último tutor, a última segurança diante das solidões da vida em que cada um tem que assumir as suas próprias responsabilidades. Apesar das hesitações e das angústias, pode conferir aos alunos o privilégio imenso da confiança em si. E se o professor descortinou no aluno os indícios da influência que exerce regozija-se com essa filiação espiritual. Pode contar com alguns que irão continuar a sua missão, quando chegar a altura de ter de a abandonar.

Da infância à maturidade, a sucessão dos professores acompanha a promoção da consciência, o que nos faz ver que o diálogo só faz intervir o outro como medianeiro na descoberta que de nós próprios fazemos. Aquele que narra os seus anos de escola a si mesmo se narra, pois que ao longo dos anos os nossos professores foram os espelhos sempre foscos e indecisos, onde, através das muitas e confusas imagens, a imagem de nós próprios incessantemente buscámos.

Resultaria pois de tudo isto que o ensino é antes de mais uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e personalidade dos que entram em relação. Tem esta um valor em si próprio e por si própria e é educativa independentemente da actividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização. Os verdadeiros mestres dum homem nem sempre são os seus professores, mas todos aqueles de quem, nos acasos da vda, recebe exemplo e lição.

«Houve uma época» — escreve Martin Buber — «houve épocas em que a vocação específica do educador, do professor, não existia e não era necessário que existisse. Um mestre vivia — fosse filósofo ou ferreiro; os seus companheiros e aprendizes viviam com ele; aprendiam o que lhes ensinava com o seu trabalho manual ou intelectual, mas aprendiam também, sem que uns nem outros com isso se preocupassem, aprendiam sem dar por isso, o mistério da vida na pessoa: o Espírito visitava-os» [3].

Contaram-me um dia a história dum professor de matemática dos cursos preparatórios para a Escola Politécnica, afamado pelo grande número de alunos que conseguia fazer passar no exame de admissão ao famoso estabelecimento científico. Disseram-me que quando ele, passando pelas ruas, surpreendia um dos seus alunos na «bicha» dum cinema, mandava-o embora com autoridade e ordenava-lhe que voltasse às suas contas, pois não havia o direito de desperdiçar com outras ocupações um tempo que devia ser consagrado ao estudo do programa. Ao domingo de manhã, reunia a sua turma para exercícios complementares, e um dos maiores desgostos da sua vida foi quando, um ano, os alunos se recusaram por maioria a dedicar a manhã de domingo à matemática.

Bem entendido, este professor é a honra do estabelecimento em que ensina, cujo prestígio muito deve à sua consciência profissional. Seria injusto atacá-lo e pretender que nunca compreendeu nada do seu ofício. Centenas de homens lhe devem a obtenção dum título prestigioso e duma vida confortável. Tudo isto merece consideração. No mais baixo

[3] Martin Ruber, De la fonction éducatrice, *La Vie en Dialogue*, trad. Loewenson-Lavi, Aubier, 1959, p. 228.

escalão da hierarquia docente, devem, sim, figurar esses professores incapazes que nenhuma paixão anima: não sabem muito e fazem o menos possível, contentando-se em ganhar a vida com o mínimo de esforço, pensando noutra coisa. São esses os que não enganam ninguém, os que devem ser rejeitados como incapazes e desonestos.

O bom professor pertence a uma ordem superior. Ama a sua profissão, na qual encontra, não apenas um ganha-pão, mas uma razão de ser. É o caso, por exemplo, do professor de matemática de que acabámos de falar, que adquiriu um saber e uma técnica eficaz para a comunicação desse saber. Equipado com um programa de conhecimentos e métodos apropriados, sabe donde parte e onde deve chegar: ensina. A turma, colectivamente, e os alunos, um por um, estão diante dele como uma argamassa que é preciso amassar até que se obtenha o resultado previsto. Devido a um ideal de justiça distributiva, a mesma exigência se aplica a todos, todos podem obter um resultado análogo, desde que trabalhem com a aplicação necessária. O ensino não se dirige a este ou aquele em particular, dado que a verdade não pode fazer acepção de pessoas. O único interlocutor válido é o aluno médio, de que cada uma das individualidades agrupadas na classe representa uma aproximação por excesso ou por defeito.

O professor trabalha pois para o maior bem desse fantasma desmultiplicado do aluno médio, sendo o fim do ensino o de produzir em série o maior número possível de diplomas de aproveitamento ou cartas de curso. O ideal, a satisfação suprema, a apoteose é que no fim do ano escolar toda a gente seja admitida na Politécnica. Exames e concursos surgem como um fim em si: ser universitário é a salvação, o imperativo categórico. O professor domina a situação: é aquele que é formado e que sabe exactamente o que é preciso fazer para entrar na universidade. Possuidor

da verdade, distribui judiciosamente o saber que possui, até que a turma possa recitar com ele em coro — «Eu sei, tu sabes, ele sabe, nós sabemos todos a mesma quantidade de coisas».

Todos conhecemos esse tipo de professor honesto, que pode ser definido como o professor médio, válido interlocutor do aluno médio. Fala como um livro, até melhor do que um livro, porque é capaz de parar e de recomeçar a explicação, quando se der conta de que o aluno médio não o compreendeu. O professor de história ensina datas e factos, o de matemática teoremas, o de gramática regras e excepções. Para todos a verdade é aquilo que ensina, o que, aliás, podem verificar em tratados e manuais. E se uma descoberta, uma teoria mais recente, um novo capítulo ou uma eliminação modificam o programa oficial, o professor modifica escrupulosa e consequentemente o seu curso, sempre à procura das vias e meios mais simples, mais económicos para colocar esses dados ao alcance dos alunos.

Na perspectiva desta respeitável pedagogia, o aluno é convidado a *aprender* o que deve saber. É-lhe indispensável acumular certo capital de conhecimentos, definições, regras, datas e factos de toda a ordem. Exemplo disto é o que se passa com os candidatos à licenciatura em inglês, que estabelecem intermináveis listas de vocábulos marítimos, nomes de flores, plantas, pássaros, ou então as recebem já feitas da solicitude de algum professor. Têm que saber de cor centenas ou milhares de palavras mais ou menos técnicas. Toda a gente sabe que a literatura inglesa é rica em aventuras marítimas e descrições hortícolas. A redacção, a tradução, a explicação improvisada são impraticáveis sem um material de vocábulos apropriado. O candidato bem preparado conhece as palavras e as expressões inglesas e as fórmulas francesas correspondentes. Pouco interessa por-

tanto que não tenha a mínima ideia da flor, da enxárcia ou do pássaro em questão, o essencial é que seja capaz de substituir uma palavra por outra palavra equivalente. Basta-lhe a memória. O que é preciso é ser capaz de recitar correctamente uma lista: é assim porque é assim. Recitar-se-ia doutra maneira, ou ao contrário, se as coisas se apresentassem doutra maneira. É deste modo também que os estudantes de medicina aprendem as listas anatómicas e os quadros clínicos.

Esta memória de repetição pura e simples representa, sem dúvida, o mais baixo grau do saber. Representa, ao longo dos estudos, um papel considerável, permite muitas vezes prestigiosos êxitos nos exames, mas também sabemos que o professor honesto já não se contenta com exigir aquisições desta ordem. O seu ensino pretende a manipulação correcta dos dados da memória. O aluno deve ser treinado a compor, decompor e recompor os materiais de que dispõe, graças à mobilização das estruturas formais do pensamento. É este treino que utiliza a predominância da inteligência sobre a pura e simples memória. O aluno saberá então que não se limitou a aprender, mas que possui o que sabe. Ser-lhe-á possível responder e perguntar, realizar correctamente exercícios de aplicação.

O bom aluno é aquele que faz boa figura nesta ginástica intelectual, quando chega a altura de controlar o seu rendimento em exercícios ou exames. No entanto, toda a gente sabe que faltaria qualquer coisa de essencial ao bom aluno que se limitasse a ser um bom aluno. Todos vemos sem dificuldade que um professor cujo esforço e ambição se limitassem ao fabrico de bons alunos em número tão elevado quanto possível, não seria um autêntico mestre. Há uma tristeza congénita ao bom aluno, ao aluno médio que será toda a vida um medíocre, como há uma mediocridade própria do professor médio que representa o pequeno

burguês do ensino. Por pouco que nisso reflictamos, claramente se vê que a plenitude duma vida, o seu êxito ou malogro nada têm que ver com a evocação que acabámos de esboçar dum regime escolar pobre mas honesto, mínimo vital duma inteligência fechada sobre si própria e inconsciente de tudo o resto.

De que se trata, pois, se não é disto que se trata, quando um professor digno desse nome dá aula? Só os testemunhos nos podem dar uma ideia. «Em Outubro de 1879, na reabertura das aulas» — escreve Maurice Barrès — «a turma de Filosofia do liceu de Nancy foi violentamente sacudida. O professor, Paul Bouteiller, era novo e o aspecto, o som da voz, as palavras dele, ultrapassavam em muito o que cada um de nós jamais imaginara de nobre e imperioso. Uma estranha efervescência nos agitava a todos e uma como que insurreição alastrava nos pátios, nos andares, no refeitório e até no dormitório; na verdade, para os desprezarmos, comparávamos com este grande homem os seus colegas da administração. O liceu, normalmente tão calmo, parecia uma cavalariça onde se tivesse distribuído aveia. A todos nós, que até aí mastigávamos coisas elementares, era finalmente dado o mais vigoroso dos estímulos: as ideias da nossa época...» [4].

O romance de Barrès perpetua a emoção do aluno do liceu, quando do encontro com o professor que foi, para ele, a primeira imagem do Mestre. A turma inteira foi imediatamente subjugada: «Fez-se um silêncio total. Desde o primeiro minuto, nenhum de nós duvidou de que o jovem professor era um daqueles homens que sabem dominar uma situação (...). Selvagenzinhos que éramos, comprimidos nas carteiras, ouvíamo-lo, observávamo-lo, um tanto desconfiados, medindo-o e deixando-nos dominar pela

[4] Maurice Barrès, *Les Déracinés*, Émile Paul.

admiração...»[5] O testemunho merece tão maior confiança quanto o retrato não foi favorecido. Barrès nunca gostou muito de Bouteiller, discípulo de Burdeau, que também foi seu professor de filosofia em Nancy e que ele sempre considerou um político de baixa categoria. Contudo, a turma de Bouteiller, longe de se assemelhar a essa triste oficina de produção de medíocres em série, foi teatro duma espécie de recolhida festa, incessantemente recomeçada.

Dum professor célebre, que foi mestre de muitos, foi dito que «estava na aula, como o sacerdote na Igreja entre os fiéis, ou como o pastor tocando flauta para as suas ovelhas. Na realidade, o pastor toca flauta para si próprio, mas ninguém proibe as ovelhas de se tornarem melómanas...» [6] Uma força encantatória actua nestes casos, dissipando as brumas da pedagogia e transfigurando-lhe as próprias servidões. Simplesmente, a sedução não se exerce por qualquer sortilégio exterior, como o *virtuose* que fascina o público numa noite e parte para outra cidade a continuar a *tournée*. O professor tem que recomeçar o milagre todas as manhãs, manter todos os dias um prestígio que a familiaridade pode minar. A sua influência só se justifica por uma virtude real, livremente reconhecida por cada um.

Outro aluno de Alain explica assim a autoridade do mestre ilustre: «O ensino de Alain» — escreve — «dirigia-se à nossa qualidade de seres humanos, e não à de discípulos. Promovia-nos à existência. Em parte alguma pude sentir melhor o poder que o homem possui de conferir existência ao homem pela maneira de lhe falar. Deixámos de nos sentir pobres diabos, entregues, como era habitual, à compaixão desdenhosa e à má nota. Passámos a sentir-nos homenzi-

[5] *Ibid.*, pp. 5 e 7.

[6] Maurice Toesca, *Hommage à Alain*, N. R. F., Set. 1952, p. 30.

nhos, homens simplesmente, seus iguais, pois que não só nos admitia a livre apreciação como no-la solicitava (...). Todas as observações, todas as objecções eram permitidas, tomadas a sério, com uma comovente tendência para as valorizar e realçar» [7].

Objectar-me-ão, provàvelmente, que estes testemunhos dizem respeito a um professor de filosofia, caso particular e privilegiado do ensino. Como é que o professor de alemão, ou de geometria, que tem os tempos de aula contados e exercícios precisos a passar, pode, cumprindo o programa, exercer além disso sobre os seus alunos uma acção espiritual? É verdade que a liberdade de acção é maior para o professor de filosofia, o que chega, parece-nos, para sublinhar a importância decisiva duma classe que os potentados da Educação Nacional têm tendência para considerar inútil e até prejudicial. O filósofo é mestre de verdade, tem que por isso mostrar que a verdade existe e converter os seus alunos a essa verdade global que é, simultâneamente, a verdade de cada um deles. «Conheço vários alunos de Alain» — escreve ainda Maurice Toesca — «todos eles têm em comum o facto de não terem outros laços senão o de prosseguirem um destino apropriado aos seus profundos desejos» [8]. Cada professor não pode ser, no mesmo grau, um revelador do homem e um revelador do mundo.

No entanto, importa sustentar que a mesma exigência se impõe a todos e em todos os graus da hierarquia docente. O especialista que se desculpa invocando a sua especialidade procura um alibi, mas a sua fuga não o justifica. Cada um deve apresentar as suas verdades particulares, mas as verdades particulares são apenas pequena parte da verdade humana no seu conjunto. Uma disciplina espe-

[7] André Bridoux, *ibid.*, pp. 25-26.

[8] *Ibid.*, p. 33.

cializada, se se confina no soberbo isolamento da sua tecnicidade, corta-se das suas origens e fins. Incapaz de se colocar na totalidade do saber, de se situar na realidade humana, perde qualquer valor de cultura e torna-se factor de alienação, como o demonstra à saciedade a crise actual da nossa civilização. Toda a ciência é obra do homem. Ilude-se e ilude-nos se o esquecer e se pretender obter para si própria uma qualquer autoridade.

O regime soviético pode legìtimamente orgulhar-se da nova universidade de Moscovo, cujo imenso arranha-céus se ergue nos arredores da capital. Dezenas de andares, centenas de salas, milhares de alunos se amontoam no imenso edifício que pretende ser a casa-mãe da nova cultura científica e técnica. As fotografias desse edifício evocam irresistìvelmente a Torre de Babel, tal como Breughel a pintou no grande quadro do Museu de Viena. Mas se o arranha-céus bíblico ficou incompleto, o arranha-céus de Moscovo foi acabado e bem acabado. Não podemos deixar de pensar no que podia ser a odisseia dum homem de boa-vontade que, como os heróis de Kafka, quisesse procurar o conhecimento e a sabedoria percorrendo sucessivamente todos os corredores, todos os elevadores, todos os laboratórios e todos os anfiteatros do prodigioso edifício, que representa o perfeito símbolo do ideal ocidental em matéria de educação. Claro que o nosso herói se perderia no labirinto e a sua aventura iria acabar num qualquer e obscuro esconso pejado de papéis velhos e de vassouras inúteis.

Diz-nos um especialista da espiritualidade hindu que «o termo *Upanishad* significa etimològicamente sentar-se aos pés de alguém em sinal de homenagem, a fim de escutar o seu ensino» [9]. Com os tempos, a palavra acabou por

[9] Solange Bernard, *Littérature religieuse*, Colin, 1949, p. 640.

designar a doutrina secreta da revelação. Por outro lado, os primeiros comentários do *Rig Veda* intitulam-se *aranyaka*, o que significa «escritos das florestas». A sabedoria tradicional da Índia era uma sabedoria de ar livre, onde não se sonhava com arranha-céus e o mobiliário pedagógico era inexistente.

As espiritualidades orientais são suspeitas aos olhos do ocidental moderno, que se sente pouco à vontade nesses climas longínquos e teme deixar-se cair na armadilha que lhe prepara um exotismo demasiado fácil. Os nossos hábitos mentais não se satisfazem, mas nem por isso nos é dada a compreensão dos particularíssimos valores que regem há milénios estes longínquos espaços mentais. Certos escrúpulos são, pois, perfeitamente respeitáveis, mas seria absurdo rejeitar-se em bloco como nulo e desarrazoado tudo o que parece estranho à nossa sensibilidade intelectual. Em muitos pontos, a boa consciência ocidental só é possível graças a uma xenofobia tão sistemática quanto ingénua.

A verdade é que as sabedorias orientais foram particularmente atentas às relações mestre-discípulo. A educação ocidental constituiu-se há muito tempo em organização de massas: o sistema escolar tem por fim produzir o maior número possível de indivíduos providos da mesma bagagem mínima de conhecimentos intelectuais. Na Índia, na China, no Japão, pelo contrário, a educação foi principalmente formação espiritual da personalidade sob o controlo de um mestre que era muito mais director de consciência do que professor. O mestre no Oriente deseja conduzir o aluno à mestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber.

Por outras palavras, entre o Oriente e o Ocidente estabeleceu-se uma oposição de valores educativos, e esse contraste é susceptível de esclarecer a nossa investigação. No que diz respeito ao ensino, o ocidente tende a limitar o

problema às questões de equipamento escolar e universitário, enquanto o Oriente tradicional evoca o discípulo sentado aos pés do mestre à sombra das florestas. As duas perspectivas são, de facto, complementares: prisioneiro das planificações pedagógicas, o estudante ocidental procura através delas o mestre que virá dar um sentido à sua vida; o discípulo oriental, por sua vez, aprende também alguma coisa: a educação que recebe é-lhe dada a propósito dum ensino. As relações com o mestre implicam uma ordem do dia, uma matéria, seja qual for a sua natureza — teologia, poesia, ginástica.

À sabedoria oriental podemos contudo pedir que nos esclareça acerca da natureza, para nós algo misteriosa, da acção do mestre sobre o aluno. Podemos encontrar preciosas indicações na narrativa feita por um alemão que, durante uma estadia no Japão, desejoso de se iniciar na própria essência da cultura local, decidiu aprender, dirigido por um professor, a manejar o arco e as flechas, disciplina ritual do Japão tradicional. O grande valor do testemunho deste europeu está em que nunca ele cedeu à fácil tentação da cor local. A acção passa-se no Japão, de acordo com as normas japonesas, mas o autor apenas procura uma experiência humana no sentido universal do termo. Analisa a pedagogia do seu professor oriental na medida em que esta visa uma edificação geral do ser humano e que portanto se podia realizar em qualquer local, a propósito de qualquer aprendizagem. O carácter acidental e pitoresco da aventura permanece em segundo plano; pois o que se busca é o essencial.

O narrador escolheu o arco, em vez da esgrima, por exemplo, porque já era um bom atirador à espingarda e à pistola. Imaginava, aliás erradamente, que os estudos lhe seriam facilitados. Ao mesmo tempo, a mulher começava a estudar composição floral e desenho a tinta da China, outra

disciplina tradicional. Cada uma dessas matérias é especìficamente diferente das outras, mas a intenção é idêntica em todas elas. O fim em vista, prosseguido através de um difícil e morosíssimo trabalho que se arrasta ao longo de vários anos, é a aquisição dum domínio, domínio duma técnica e ao mesmo tempo auto-domínio. Estes diversos estudos representam outras tantas vias de iniciação à espiritualidade budista, tal como esta se pratica no Japão sob a forma Zen.

O japonês, diz Herrigel « concebe a arte do arco e da flecha não como uma capacidade desportiva que se adquira por um treino físico progressivo, mas como uma força espiritual que provém de exercícios a que o espírito assinala a finalidade, de forma que a pontaria do archeiro aponta também para si próprio e sabe que, se consegue atingir o alvo, ele próprio é alvejado. Hoje, como dantes, o manejo do arco é um caso de vida ou de morte, combate do archeiro contra si próprio» [10].

Resulta claro deste passo que o que está em jogo é qualquer coisa de muito diferente duma formação desportiva segundo as normas ocidentais, que teria normalmente por fim preparar um campião capaz de triunfar nos certames. O noviço europeu faz essa experiência através das sucessivas desilusões que for tendo até compreender o sentido profundo dos exercícios que lhe são impostos. O arco, as flechas, o alvo não são fins em si, mas apenas meios a propósito dos quais o aluno deve, pouco a pouco, conquistar verdades mais altas. «Os exercícios espirituais susceptíveis de transformar a técnica do manejo do arco numa arte, e, eventualmente, numa arte despojada de arte, são exercícios místicos. Ou seja, o que está em causa não é a

[10] E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, trad. francesa, Derain, Lyon, 1958 pp. 12-13.

obtenção dum resultado qualquer com um arco e várias flechas, mas sim a realização de alguma coisa que valha por si mesma» [11].

É evidente que um espírito ocidental e positivo pode rejeitar como absurdo um ensino destes. Desporto e cultura física — dir-se-á — são uma coisa, mística é outra; se se quiser misturar as duas, acaba-se por não conseguir fazer triunfar nem uma nem outra. De resto, se o arco e a flecha, ou pelo menos o *tennis* e o *ski* são coisas sérias, a mística está grandemente desacreditada nos nossos países. Note-se, todavia, que o que importa não é a aceitação desta ou daquela escola de espiritualidade do Extremo-Oriente. O que importa no caso considerado não é o budismo Zen, mas a progressiva afirmação dum auto-domínio, lentamente realizado graças à prática duma técnica específica. O manejo do arco, como o próprio Zen, só nos interessam enquanto reveladores da própria essência de todo o ensino e de toda a aprendizagem.

Goethe observa no *Wilhelm Meister:* «O essencial é que um homem possua a fundo qualquer coisa e que se lhe dedique inteiramente como nenhum dos que o rodeiam o poderia jamais fazer». Esta frase do europeu ilustre define admiràvelmente o espírito da metodologia japonesa do manejo do arco. Um estudo, seja ele qual for, tem por intenção permitir àquele que estuda submeter ao seu controlo um domínio qualquer da actividade ou do saber. Esse domínio exterior só é possível à custa de um domínio íntimo do homem sobre si próprio. Qualquer exercício, físico ou mental, tem duas faces; a aparência material, o conteúdo objectivo oculta vulgarmente um exercício mais profundo em que cada um se enfrenta consigo próprio.

[11] *Ibid.*, p. 15.

Aqui se estabelece a distinção entre o *ensino*, como estudo especializado dum conjunto de dados duma determinada ordem, e a *educação* pròpriamente dita que é auto-edificação, de que o ensino é apenas um meio.

No nosso sistema pedagógico, o ensino, em vez de ter por fim a educação e de se apagar perante ela, tende a ser considerado como um fim em si. É um obstáculo à prossecução da missão educativa, que deveria contribuir para levar a bom termo. Um dos teóricos japoneses do Zen define com grande nitidez o espírito, totalmente oposto, do método que preconiza:

«Do ponto de vista da ética, o Zen pode ser considerado como uma disciplina que visa a reconstrução do carácter. A nossa vida comum só aflora as margens da nossa personalidade, não comove as partes mais profundas da alma (...). Por isso somos levados a viver à superfície das coisas. Podemos ser inteligentes, brilhantes, etc., mas o que produzimos não tem profundidade, sinceridade, não apela para os nossos sentimentos profundos. Alguns de nós somos radicalmente incapazes de criar seja o que for, fora dos vagos expedientes ou imitações que traem o nosso carácter superficial e a ausência de experiência espiritual (...). Uma profunda experiência espiritual deve forçosamente operar uma transformação na estrutura moral da personalidade» [12].

Numa perspectiva como esta, a finalidade da educação está longe de ser o atulhamento da memória com detritos heteróclitos e condenados ao esquecimento, mas, muito pelo contrário, o tornar a pessoa consciente de si própria e prepará-la para ser mestre. «O Zen — ensina Susuki — é uma experiência real e pessoal e não um conhecimento que se

[12] D. T. Suzuki, *Essais sur le Bouddhisme Zen*, trad. Jean Herbert, Albin Michel, 1940, 3.ª edição, vol. I, p. 32.

adquira por análise ou comparação» [13]. O professor, durante o aprendizado do manejo do arco, mantém-se estranhamente silencioso, contentando-se com dar, de longe em longe, algumas indicações bastante enigmáticas. O seu método é uma longa paciência, que imperceptìvelmente conduz o aluno no caminho dum aprofundamento da sua própria vida. Assim procedia Sócrates, seguindo o caminho e meios da ironia que lhe eram particulares. O ponto central não consiste na aprendizagem de muitas coisas, mas no autoconhecimento e no autodomínio que conduzem à plena e humana realização, seja qual for o campo particular de exercício que se escolheu.

O professor é aquele que alcança, para lá das operações discursivas da inteligência e da memória, uma expressão imediata e directa de si próprio. Obras, actos, palavras, surgem dele sem premeditação, na graça duma espontaneidade perfeitamente justificada. «O que é válido para o manejo do arco ou para o da espada — diz Herrigel — é-o também, desse ponto de vista, para cada uma das artes. É assim que a pintura a tinta da China revela a segurança e mestria, através da mão que, de posse da técnica, executa e torna visível o seu sonho, até ao momento em que o espírito começa a elaborar formas sem que, entre a concepção e a realização, haja "a espessura dum cabelo". A pintura transforma-se numa escrita automática. E, também aqui, o preceito a dar ao pintor se pode formular simplesmente nestas palavras: «Observa o bambu durante dez anos, torna-te a ti próprio bambu, depois esquece tudo e pinta"» [14].

Claramente se vê que, num tal caso, não se trata de vir

[13] *Ibid.*, p. 37.

[14] E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc...* p. 81.

a ser um pintor de talento graças à aquisição dum método e de certos «rodriguinhos» do ofício. Mesmo, num certo sentido, pode dizer-se que não se trata de vir a ser um pintor. A pintura é só um caminho, como a esgrima, o teatro, ou a arte de arranjar flores. No termo desse caminho, «se a graça lhe estiver reservada, o aluno descobre em si que a obra íntima que deve realizar é muito mais importante que as obras exteriores mais prestigiosas, se vier a seguir a sua vocação de verdadeiro artista (...). Na mestria, como em qualquer coisa mais elevada, o sentido artístico e o humano em toda a sua acepção reencontram-se. O que permite ter fé naquele, como forma da existência, é que ele vive da verdade infinita que contém dentro de si a arte da verdade original. O Mestre não busca, encontra (...). Homem, artista e obra formam um todo. A arte do trabalho interior, da obra que se não separa do artista como produção exterior, dessa obra que não pode executar mas que, pelo contrário, é sempre ele próprio, surge das profundidades...» [15].

O ensino dos professores japoneses pode ser compreendido fora de todo o pitoresco de arribação. Não se trata de exotismo, de chinesice, mas duma verdade humana universal. O trabalho da educação, sejam quais forem as suas modalidades particulares, representa acima de tudo, e ao fim e ao cabo, um trabalho de nós próprios sobre nós próprios. A educação dum homem resume-se na formação da sua personalidade. Tudo o que contribui para a edificação pessoal tem, pois, um valor positivo. Tudo o que é contrário a essa edificação deve ser considerado nulo e inexistente, ou melhor, deve ser visto como um impedimento de ser, e por isso rejeitado enquanto tal.

[15] *Ibid.*, p. 52.

O paradoxo é, aliás, que seja preciso ir buscar tão longe verdades tão elementares. O budismo Zen ensina que a experiência humana fundamental é a experiência espiritual a que se reduzem, ao fim e ao cabo, as aprendizagens técnicas e intelectuais. Uma tal afirmação não é, de forma alguma, estranha às tradições ocidentais. O cristianismo, sob as suas diversas formas, abunda em escolas de espiritualidade que se propuseram construir rigorosamente as vias e meios da edificação pessoal. A pregação de Cristo, tal como os Evangelhos no-la narram, não tem outra intenção que não seja a de levar o homem à salvação pela afirmação do primado das realidades espirituais sobre todas as outras exigências. E, mesmo se considerarmos apenas o cristianismo ocidental, numerosos são os métodos e disciplinas que se propõem formar o homem segundo a norma evangélica. Há uma escola beneditina e uma escola oratoriana. Há um estilo da *Imitação de Cristo* e o dos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loiola. A Reforma introduz a noção duma ascese no interior do mundo segundo a caracterização de Max Weber, e quando Wesley criou em Inglaterra o «metodismo», o próprio nome dessa seita, entre tantas outras, sublinha a necessidade duma devoção organizada e sistemàticamente cuidada.

Podíamos multiplicar os exemplos. Basta demonstrar que o génio ocidental não é, de forma alguma, estranho às necessidades da edificação pessoal. A nossa cultura constituiu-se na escola do cristianismo. Simplesmente, essa cultura dissociou-se pouco a pouco, de tal modo que a formação intelectual está hoje separada da formação moral e espiritual. Séculos de mal-entendidos, de contestações intestinas conduziram à presente situação onde, a pretexto de salvaguardar a especificidade das diversas ordens de valores, reina uma divisão de trabalho que compromete toda a possibilidade de unidade e harmonia na vida humana.

Enquanto a Igreja deteve, de facto, o monopólio da educação, ela podia assegurar simultâneamente a formação pessoal dos jovens que lhe estavam confiados e o ensino pròpriamente dito. Mas a descristianização geral no Ocidente submeteu cada vez mais ao controlo do Estado o sistema escolar no seu conjunto. Do ponto de vista estritamente intelectual, os interessados nada perdiam, porque os professores do ensino oficial possuíam uma competência normalmente superior à dos seus predecessores. Simplesmente, esses professores especializados nesta ou naquela disciplina concreta, tinham da sua missão uma concepção restritiva: o matemático ensina matemática, o historiador ensina história, o latinista, latim, etc. No fim, a formação de conjunto é a soma dos ensinos particulares. Ninguém está encarregue de compor num conjunto os dados particulares fornecidos pelos diversos professores, a fim de os constituir numa unidade à medida do homem. O aluno passa de técnico para técnico, tentando conciliar o melhor possível as suas exigências contraditórias. A sua própria unidade só indirectamente lhe aparece como o núcleo de resistência às solicitações de que é objecto, como uma última força de negação e recusa.

Um sistema como este é desumano porque ninguém, entre os professores, se preocupa ou tem a seu cargo uma educação da alma. Cada um tenta realizar a sua missão, segundo a medida da sua consciência profissional. Os programas fixam as tarefas respectivas: pensaram em tudo, excepto no essencial.

É verdade que, na origem dos sistemas laicos de educação, se admitiu que as instituições do Estado se encarregassem apenas do ensino pròpriamente dito, deixando às famílias o cuidado de confiar a formação espiritual e a direcção da consciência dos seus filhos à Igreja a que pertencessem. Simplesmente, esta divisão do trabalho reve-

lou-se, com o correr do tempo, bastante pouco oportuna. Por um lado, e em parte devido à descristianização geral e à incúria das famílias, considerou-se frequentemente que a formação escolar bastava, tanto mais que o tempo dado à formação religiosa vinha ainda pesar sobre horários muito sobrecarregados. Por outro, a própria religião, assim posta de lado, tornou-se uma disciplina especializada, um objecto de ensino ao lado de outros objectos de ensino. Não uma vida, um sentido de vida, mas uma hora, como outras, de emprego do tempo.

É evidente que não tenho a intenção de advogar a causa de qualquer religião, nem muito menos a da reconversão religiosa do sistema educativo, sabido como é que quando as escolas se encontravam sob a tutela da Igreja a situação estava longe de ser um mar de rosas. Um regresso ao passado não faria qualquer sentido e correr-se-ia o risco de vermos reintroduzidos excessos e abusos de que as instituições presentes felizmente nos libertaram. O que queríamos destacar era a incontestável carência da civilização actual, na medida em que esta permanentemente subentende, como qualquer coisa que não precisa de ser explicada, o que devia ser sua preocupação fundamental. É claro que a educação tem por tarefa essencial a formação da personalidade e que esta formação que recai sobre as atitudes fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, nada tem que ver com conhecimentos intelectuais ou memorizados, mas com opções morais e escolhas de valores. Simplesmente, um dos dramas da cultura ocidental é que a vida espiritual sempre surgiu nela solidária com a religião, a tal ponto que as duas expressões aparecem aos olhos da maioria das pessoas como expressões sinónimas. Sob a influência do catolicismo dominante, a vida religiosa foi fortemente institucionalizada, hierarquizada e planificada. A Igreja, assim organizada, interveio necessàriamente na vida pública, pro-

curando submetê-la à sua influência com encarniçamento secular. A paixão clerical suscitou a paixão anti-clerical, desencadeando, por isso mesmo, nos partidários como nos adversários da Igreja, um lamentável desconhecimento do sentido e das intenções da vida religiosa.

Por isso, nos foi mais fácil pedir ao Oriente ensinamentos que não correm o risco de ser obscurecidos pelos nossos apaixonados mal-entendidos. Há uma realidade positiva da vida espiritual, que escapa a todos os dogmatismos que a procuram aprisionar nesta ou naquela fórmula particular. Nenhuma religião, oriental ou ocidental, detém, neste caso, o monopólio da verdade, que se apresenta como uma verdade humana em embrião. O ser humano, desde que tenha tomado consciência da especificidade e vocação que são suas, pode optar por este ou aquele formulário, religioso ou irreligioso, mas o primeiro momento, que é sem dúvida o mais decisivo, é aquele em que uma vida pessoal, antes de se centrar em Deus, na lei moral, na ciência, ou em qualquer outro valor por que opta, descobre que está centrada sobre si própria, ou seja, que existe nela a responsabilidade, impossível de iludir, de buscar à sua custa e de definir as vias e os meios da sua própria realização.

O poeta romântico alemão Jean Paul Richter conta como num dia da sua infância, estando ao portão da quinta de seus pais, foi sacudido por uma súbita iluminação: «Eu sou um eu». «O meu eu — acrescenta — tinha-se apercebido de si pela primeira vez e para sempre».

A experiência espiritual surgiu aqui em toda a sua pureza, fora de qualquer fórmula: a criança descobriu que tinha uma alma. Era apenas o começo de uma longa aventura em que se desenvolveriam as tentativas e os erros duma personalidade em busca duma vida à medida da sua exigência íntima. As profissões de fé virão depois: a cada um pertence escolher o que lhe convém melhor, ou menos

mal. Mas antes de qualquer debate e de qualquer empenhamento, parece possível definir uma zona da consciência que de nós próprios temos e que seria simultâneamente o ponto de partida e o ponto de chegada, o centro de gravitação da experiência espiritual em geral. Há um combate que se trava em que cada um de nós é, para si mesmo, a vitória ou a derrota.

Se a educação, no sentido mais amplo do termo, tem por fim promover a instauração da humanidade no homem, parece evidente que ela se deve organizar em função dessa experiência espiritual fundamental. Não lhe cabe forçar as coisas, dado que só o interessado pode descobrir e realizar certezas que só a ele pertencem. Mas o professor deve estar atento ao acontecimento: cabe-lhe fazer perguntas e por vezes sugerir respostas, mantendo-se a uma distância respeitosa. Quer o queira quer não, de resto, faz parte desse debate, em que a criança o invoca para testemunha das suas inquietações e angústias. Sob a máscara do emprego do tempo e do trabalho escolar, e a maior parte das vezes indirectamente, um confronto incessante se prossegue entre o jovem e o professor, em que aquele reconhece uma autoridade vinculada ao saber e à experiência. A tentação do professor é de lhe fugir, argumentando que este género de debates não lhe dizem respeito, que não é para isso que ele está ali. Mas, mesmo que oponha à muda interrogação um silêncio recusador, a sua atitude negativa é ainda um testemunho, na medida em que será interpretada num sentido ou noutro, aconteça o que acontecer. O professor incorre numa responsabilidade impossível de iludir e que em certos casos, se ele se recusar absolutamente a intervir, pode ter consequências trágicas. Aquele que recusa comprometer-se torna-se culpado de não assistência à pessoa em perigo. Aquele que aceita responder ao apelo não tem tarefa fácil.

Tudo se passa, pois, como se, desde o professor pri-

mário ao da Faculdade, o conjunto do corpo docente fosse chamado a jogar um jogo duplo, correspondendo à dupla função do conhecimento. Para lá da função pròpriamente epistemológica do ensino, dispensador de um saber, exerce-se uma função espiritual, correspondente a um acréscimo de significação. Qualquer aprendizagem teórica ou prática ilumina este simples facto: um saber ou um não-saber não podem constituir-se como um sistema fechado, uma espécie de espaço neutralizado em que cada um penetre sem risco, deixando a personalidade no vestiário. Quer se trate duma iniciação à pesca à linha, quer às matemáticas, quer à filosofia, qualquer nova informação é formação do ser humano e corre o risco de ser deformação.

Assim sucede à criança quando entra no lugar privilegiado que é para si a escola. Não vem a ela para se enriquecer ou se atulhar de dados indiferentes; não se trata de um carregamento, dia após dia, de matérias várias que se acumulam no seu espírito. Tudo o que aprende de fora de si mesma é ainda qualquer coisa que aprende de si mesma. O ensino recebido inscreve-se na perspectiva de certas possibilidades que exprime, ou de certas impossibilidades que desmascara. A primeira coisa que tem que aprender é o seu jeito ou falta de jeito, a sua inteligência ou ininteligência: a mínima lição, o mais simples exercício surgem como uma interrogação dirigida à personalidade no seu conjunto.

É por isto que a vida escolar, hoje melhor conhecida, se revela como lugar de conflitos e tormentos. Onde dantes se não queria ver mais do que alunos, bons, médios ou maus, a psico-pedagogia actual reconhece personalidades em conflito com o meio circundante ou consigo mesmas. O cálculo elementar, a história, a análise gramatical não são apenas tarefas intelectuais, são provas e provações pedidas e dadas a um ser humano. Assim sendo, perante uma insuficiência em cálculo ou em gramática, não basta recomeçar

a explicação, melhorando os métodos próprios do cálculo e da gramática. É preciso, se se quiser extirpar o mal pela raiz, interessarmo-nos por uma vida pessoal e procurar na situação total da criança quais podem ser os factores de desadaptação que estão em jogo. As aquisições da psicanálise e os diversos prolongamentos da psicologia das profundidades realçaram esta necessidade duma compreensão global a qualquer pedagogia especializada. Um erro de ortografia ou uma carência matemática deixaram de surgir como afecções isoladas , às quais se poderia dar remédio específico: são sinais, sintomas, cuja interpretação, antes de toda a terapêutica, remete para uma apreensão do domínio pessoal no seu conjunto.

Permitem estas indicações dar um sentido mais exacto à noção de vida espiritual que surgiria assim como um objectivo comum de qualquer actividade educativa. A vida espiritual não se confunde com a vida religiosa, que retoma e interpreta a vida pròpriamente espiritual em função duma obediência mais alta, ligada a uma revelação e a uma igreja. Para aquém do limiar revelado em que o espaço religioso começa, o domínio espiritual define uma larga zona de conhecimentos e de acção, verdadeiro terreno do percurso em que se opera o encontro entre o professor e o aluno. Se a moral se apresenta como um sistema de obrigações objectivas e impessoais, a vida espiritual, pelo contrário, põe o acento tónico no caminho pessoal de cada ser humano. Quer o interessado tenha consciência ou não, é claro que cada homem deve viver uma aventura que lhe é própria. A série de experiências, êxitos e malogros cujo encadeamento constitui uma história vivida, adquire um sentido particular pelo próprio facto de cada incidente ter lugar num certo contexto. Os elementos não se interpenetram duma existência para outra mesmo que, aos olhos duma testemunha imparcial, apresentem a maior seme-

lhança. Toda a gente pode passar num exame, fazer ou desfazer amizades e inimizades, toda a gente pode ganhar ou perder dinheiro, ser atingido por um luto... O essencial é, no entanto, a significação desse acontecimento, desse luto ou dessa amizade na perspectiva da procura de nós próprios, da procura e da conquista que representa para todos e cada um a total realização do seu destino.

Toda a vida humana é, acima de tudo, uma luta pela vida. O próprio emprego do tempo escolar, longe de se circunscrever a um domínio reservado em que as técnicas pedagógicas dissessem apenas respeito a uma inteligência desincarnada, desdobra-se inteiramente na perspectiva desta luta pela vida espiritual. Mesmo que o professor, atemorizado por responsabilidades desproporcionadas, se refugie na rotina, não deixa de ser nunca o artífice desta formação essencial. Quer queira quer não, o aluno espera dele muito mais do que ele ensina: a exigência espiritual da criança ou do adolescente não se contenta com o simples conteúdo dum tratado ou dum manual.

Ao professor é exigido que se não limite a apresentar-se como homem de um determinado saber, mas como testemunha da verdade e afirmador dos valores. O professor de «saberes» ensina por acréscimo, e muitas vezes sem se dar conta disso, a insuficiência dos «saberes». Porque o saber autêntico, aprofundando-se, desemboca num não-saber, conduz à tomada de consciência dos limites do saber que são, pròpriamente, as condições de existência do homem. Ensinando o que é preciso saber, o professor mostra e demonstra que não se pode saber tudo. O professor julga o seu saber, acontecendo, por vezes, que é julgado por ele. Nenhuma cláusula da praxe, nenhuma precaução pode evitar que surja, num ou noutro momento, a hora da verdade, que revela ao professor sem consciência a amplitude do seu malogro.

Assim, o professor de matemática ensina matemática, mas ensina também a verdade humana, mesmo que a não ensine; o professor de história ou de latim ensina história e latim, mas ensina a verdade, mesmo que julgue que a administração não o paga para isso. Ninguém se ocupa com a formação espiritual, mas, de facto, toda a gente se ocupa com ela, mesmo aquele que com ela se não ocupa. Esta é a responsabilidade maior da função docente em qualquer dos graus do seu exercício. A própria autoridade do professor, que lhe vem da eminente situação que ocupa no seio da população escolar, necessàriamente o apresenta como um homem de sabedoria tanto quanto como um homem de saber.

As horas de aula, os dias de aulas sucedem-se, deixando após eles na consciência do aluno a lenta sedimentação dos conhecimentos adquiridos. Mas a escolaridade não é apenas atenção passiva, é também trabalho, esforço de retomada e de síntese, de aplicação. Lições e deveres, exercícios ou chamadas, mais não são que momentos abstractos dum exercício mais profundo, exercício de cada um consigo mesmo, em que cada existência, em debate com ela própria, com o mundo e com os outros tenta descortinar o sentido do seu ser autêntico e da sua vocação. A escola é o lugar privilegiado das primeiras tentativas em que a personalidade, desafiada pelas tarefas impostas, acede em resposta a uma nova e laboriosa consciência de si.

A vida da infância é, na maior parte dos casos, feliz, sem dificuldades nem preocupações. As horas passam e com elas os dias, um após outro: inúmeras são as alegrias, o prazer das histórias e dos presentes de Natal. Depois vem a idade do desencantamento: a criança deixa de acreditar nas mitologias ingénuas e os pais perdem aos olhos dela prestígio e infalibilidade. Dessa vida desconjuntada pouco mais ficará que a nostalgia duma felicidade para sempre

perdida. O professor, no qual se incarna o sistema das disciplinas escolares, consegue a aniquilação dessa primeira existência, onde bastava o abandono aos ritmos afectuosos e cúmplices do mundo quotidiano. Na dura obediência escolar, cada vida escolar se acha evocada e convocada. O ensinamento do professor convoca as energias do aluno, para lá do sistema defensivo da indolência natural: impõe a obrigação de regressar à unidade duma certeza difícil. Cada um tem que responder à chamada pelo seu nome: a exigência fundamental, doravante, é a responsabilidade de ser um homem, de se ser um eu próprio.

Assim se define a mais essencial significação do ensino recebido nos bancos da escola. Sem dúvida que os alunos esperam de cada professor a revitalização intelectual que serve de pretexto ao encontro. Trata-se de outra coisa mais. Toda a vida humana necessita de ser chamada à ordem de si própria. O professor dá ao discípulo, mais ou menos felizmente, mais ou menos plenamente, a revelação da sua própria existência. Não a demonstração da existência de Deus, do mundo exterior ou da verdade matemática, mas a demonstração da própria existência, que está no princípio de todas as outras demonstrações, pois que todo o homem necessita de acreditar, mesmo que só por um tempo, que a sua vida tem um sentido e um valor. É dessa verdade que o professor dá testemunho.

Claro é que esse testemunho não se realiza ao plano do ensino, mas através do ensino, duma maneira indirecta e alusiva. Com efeito, o ensino expõe o saber tal como é, mostra o saber, ao passo que a verdade humana não se mostra, ou melhor, mostra-se ocultando-se. Aquele que faz profissão da verdade, esse deixa sempre uma dúvida sobre a verdade. Por isso o mestre ignora a verdade do aluno: a sua verdade não é a dele. O encontro frente a frente, sobre os temas que a distribuição do tempo impõe, é apenas a

máscara desse outro encontro mais secreto, com um carácter quase iniciático. O mestre está: se é verdadeiramente mestre, à altura do seu magistério, certifica pela sua presença que é alguém. E porque esse alguém é alguém, impõe ao discípulo o dever de ser alguém, não à semelhança do mestre, mas segundo a fidelidade a si mesmo.

A pedagogia do mestre desenvolve-se, assim, numa espécie de contraponto da pedagogia do professor. O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se foi digno da sua missão, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma plena realização. A mais alta função da mestria parece, pois, ser o anúncio da revelação para lá da exposição do saber. O professor exerce a sua profissão, o mestre intervém como agente duplo, utilizando para outros fins essa actividade de cobertura.

Perguntava Sócrates se a verdade, ou a coragem, ou a piedade, se podiam ensinar. A resposta não é simples, pois é evidente que não basta pregar: «Sede virtuosos, sede corajosos...». Pode-se ensinar a tabuada, a gramática grega ou as ilhas do Pacífico. Mas quando se trata de atitudes humanas e de opções essenciais perante as dificuldades do mundo, não podemos contentar-nos com recitar de cor respostas já feitas. Cada um deve realizar o melhor de si, e enfrentar, e inventar decisões que correspondam ao seu voto.

O domínio reservado da vida pessoal é o das linhas de forças e de fraquezas constitutivas de cada personalidade. Antes de se conhecer, e para se conhecer, cada um vê viver os outros e alimenta-se com exemplos. Antes de sermos nós próprios, vivemos por procuração. O mestre, super-homem pela sua função, surge como um arquétipo das possibilidades humanas. Anuncia a cada um o seu futuro, através das incertezas do presente. Simultâneamente, encoraja e desencoraja. Para aqueles que lhe estão submetidos é um revelador da sua condição. Pouco interessa, por isso, que o professor ensine esgrima ou matemática. O mestre, esse, contribui para uma tomada de consciência da situação humana, que desenha para cada um o horizonte das suas perguntas e respostas.

Tudo isto, aliás, por palavras ocultas e sem certezas finais, sem o benefício desse consentimento universal que se liga a um texto sabido de cor. A lição é aqui um testemunho, o certificado duma existência. A verdade do mestre é o sentido da sua luta pela vida, homenagem prestada a uma verdade capaz de reagrupar o homem, reconciliando-o consigo próprio, e capaz também de reagrupar os homens entre si sob uma comum invocação. O aluno autêntico é aquele que reconhece e aceita esta direcção da atenção e da intenção. Hesitava em reconhecer-me, em tomar forma. Não sei o que quero, o que valho, e talvez nunca o saiba. O mestre fixa essas exigências que se buscam. Só a sua presença introduz um sentido de certeza no domínio humano. Ele me permite tomar as minhas distâncias em relação a mim próprio, e, ao mesmo tempo, aproximar-me de mim: separa dentro de mim o essencial do acidental.

O mestre não é o repetidor duma verdade já feita. Ele é o que abre uma perspectiva sobre a verdade, o exemplo dum caminho para o verdadeiro que ele designa. Porque a verdade é sobretudo o caminho da verdade. E esse caminho tão atormentado quanto perigoso inaugura-se com a afirmação não apenas da necessidade, mas da possibilidade de ser um homem.

Capítulo III

O ENCONTRO COM O MESTRE E A AUTO-DESCOBERTA

Para nos reapoderarmos da acção pedagógica na sua mais alta actualidade, o meio mais directo é solicitar o testemunho dos que se acharam na presença dum verdadeiro mestre. Uma pedagogia da pedagogia deixa-se pressentir através dos momentos decisivos em que uma vida jovem desperta, pelo acaso dum encontro, para uma nova e mais autêntica consciência de si própria.

O velho cronista Diógenes Laércio conservou-nos a muito simples descrição do momento privilegiado em que o jovem Xenofonte, que ainda não tinha vinte anos, se tornou para sempre discípulo de Sócrates. «Xenofonte, filho de Grilos, ateniense oriundo do demo de Erquia, era um homem muito reservado e formoso. Diz-se que Sócrates, tendo-o encontrado num estreito corredor, lhe barrou o caminho estendendo na frente dele o bordão que usava. Perguntou-lhe então onde se podiam encontrar as coisas úteis da vida. Xenofonte disse-lho. Sócrates, prosseguindo nas perguntas, perguntou-lhe onde se faziam as pessoas de

bem e, perante o seu embaraço, disse-lhe: «Vem comigo e sabê-lo-ás». Xenofonte tornou-se, pois, discípulo de Sócrates. Foi o primeiro a tomar notas e a tornar conhecidas dos homens as palavras de Sócrates, redigindo as *Memoráveis*» [1].

O adolescente Xenofonte esbarra com o mestre, que com o bordão lhe impede o caminho. Não pode continuar, é-lhe pedida a renúncia ao seu impulso pessoal que o conduzia à aventura. Doravante, e para toda a vida, estará ligado ao mestre que, ao impor-lhe essa mudança de direcção — essa conversão, no sentido próprio do termo — lhe revelou o sentido do seu destino. É esse o testemunho que Xenofonte nos dá, e é ele quem nos diz no final do livro que devotamente consagrou à memória do desaparecido: «Dentre àqueles que conheceram bem Sócrates tal como ele era, todos os que aspirem à virtude não deixaram de o chorar como ninguém mais, porque mais do que qualquer outra pessoa ele os ajudava a praticá-la. Quanto a mim, o que fiz foi descrevê-lo tal como ele era...». Era, prossegue Xenofonte, piedoso, justo, sóbrio e bom, «capaz de experimentar os outros, de os convencer dos seus erros e de os conduzir à virtude e à honra. Por isso se me afigura que ele realizou tudo o que pode ser um homem perfeitamente bom e feliz» [2]. Numa significativa concordância, é com um testemunho perfeitamente idêntico que termina, na paz, o diálogo *Fédon*, onde Platão imortalizou os últimos momentos do mestre, do «homem, de quem se pode dizer que, entre todos os do seu tempo que me foi dado conhecer, foi o melhor, e também o mais sábio e o mais justo».

[1] Diógenes Laércio, *Vidas, doutrinas e sentenças dos filósofos ilustres*, trad. fr. Genaille, Garnier, Livro II, Vol. I, p. 102-103.

[2] Xenofonte, *Memoráveis*, livro IV, cap. VIII, § 11, trad. fr. Chambry, Garnier, p. 471.

À luz destas afirmações, em que transparece uma alta simplicidade, o mestre Sócrates surge aos seus discípulos como um grande homem, cuja singular grandeza foi a de ser um homem em toda a plenitude do termo. O mestre desvenda a medida da humanidade, uma medida insuspeita, mas imediatamente reconhecida e que exige a adesão total do discípulo. Todo o ser jovem traz em si possibilidades inaproveitadas, sonhos de poder ou de fortuna. O mestre reune esses fantasmas e dissipa-os; evoca, duma maneira irresistível, o sentido da verdadeira grandeza. O filósofo Alain, que teve o seu Sócrates antes de ser, por sua vez, um Sócrates para muitos outros, não descreve diferentemente de Xenofonte ou de Platão essa revelação de humanidade de que foi beneficiário. «Quero que fique escrito o que conheci de Jules Lagneau, o único Grande Homem que encontrei na vida (...). Aos vinte anos, vi o espírito na nuvem. Era eu que tinha que me arranjar como pudesse. Mas o que já não podia fazer era destruir isso, era fazer que o resto, ao pé disso, passasse a contar tão pouco...» [3].

Há, na autoridade do mestre, um mistério inultrapassável. Essa autoridade não está ligada ao exercício duma função, à intervenção de qualquer hierarquia. O mestre impõe-se pelos seus próprios meios e, sem qualquer artifício, força de algum modo o consentimento do aluno, se for necessário contra a própria vontade dele. Numa cena célebre do *Banquete* de Platão, o jovem Alcibíades, também aluno de Sócrates, mas mau aluno, *snob*, boémio, e que irá acabar mal, presta ao seu mestre uma extraordinária homenagem, ainda mais lírica pelas consequências da bebedeira,

[3] Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, N. R. F., 1925, pp. 7 e 15 *Cf. Histoire de mes pensées*, N. R. F., 1936, p. 24: «Eis-me no liceu Michelet, onde sigo as lições de Jules Lagneau. Conheci um pensador, admiro-o, resolvi imitá-lo».

servindo o vinho, nessa altura, como soro da verdade: «Quando o ouço — confessa Alcibíades — o coração bate-me mais depressa que às coribantes em seus arrebatamentos. As palavras desse homem enchem-me os olhos de lágrimas e o que se passa comigo, vejo-o passar-se com muitas outras pessoas. Ouvindo Péricles e outros bons oradores, que eu acho, de resto, eloquentes, nunca senti nada que com isto se possa comparar. A minha alma não conhecia perturbação alguma e não sofria à ideia da forçada escravatura da minha condição. Pelo contrário, o Marsias que aqui está, pôs-me inúmeras vezes num tal estado que a existência se me afigurava impossível, a vivê-la como a tenho vivido. Ele obriga-me a concordar que há uma quantidade de coisas de que pessoalmente tenho falta, e que só comigo me importo, mesmo que finja importar-me com a vida dos atenienses. Por isso, tenho que tapar os ouvidos, como diante das sereias, para me defender dele, para continuar errando e para não ter que ficar sentado nesta casa, a aguardar a velhice ao lado deste homem (...) Só dele tenho vergonha. (...) Muitas vezes, teria ficado contente se o soubesse desaparecido do número dos vivos. Mas sei muito bem, pelo contrário, que se isso acontecesse, o meu desgosto seria ainda maior. Não consigo chegar a saber como viver com este homem diabólico» [4].

O testemunho do mau aluno, na sua admirável franqueza, corrobora o testemunho dos bons alunos. Ou melhor: a confissão de Alcibíades esclarece a dos seus condiscípulos. Porquanto, diante do mestre, todo o bom aluno é também um mau aluno. A presença do mestre intervém como um sinal de contradição, que desvenda em cada um as incapacidades secretas, confundindo e envergonhando

[4] Platão, *O Banquete*, 215 *e* 216 *b*, trad. fr. Robin, Bibliothèque de la Pléiade, Obras de Platão, Vol I, p. 754.

os que pareciam mais seguros. Paul Desjardins, moralista severo, que foi, como Alain, discípulo de Lagneau, confiava que, trinta anos após a morte do mestre, ainda conservava em relação à sua memória um temor reverencial: acontecia-lhe mesmo sonhar com o seu rosto duro e crispado. Alcibíades, o mau aluno, que francamente confessa a sua má consciência perante Sócrates, revela muito bem essa fascinação sagrada, essa mistura de atracção e repulsa que caracterizava a atitude do discípulo para com aquele que lhe tornou sensíveis, ao mesmo tempo, a dignidade e indignidade da sua condição.

O encontro com o mestre consagra uma interrogação que volta a ser posta à existência. Até aí, cada um havia recebido, mais ou menos dòcilmente, diversos ensinamentos. Esses ensinamentos, contudo, se haviam mobilizado a memória e uma certa inteligência superficial, não tinham podido evocar essa atenção profunda, ou melhor, esse ser em expectativa que se afirma no mais essencial de cada vida pessoal. Cada homem, jovem ou menos jovem, está à espera do amor. Igualmente espera e aguarda a chegada do mestre, capaz de orientar o seu destino, por uma espécie de graça decisiva.

Algo se passa então e não é necessário que um grande espírito encontre outro grande espírito. Uma inteligência cativa, para ser libertada, espera a visita duma outra inteligência aparentada. Victor Cousin, apesar da alta conta em que se tinha, não era nem um pensador nem um homem de grande qualidade. Menos que ele, sem dúvida, o era o limitado Laromiguière, representante ultrapassado e retórico da escola ideológica francesa. Mas o jovem Victor Cousin encontrou em Laromiguière um mestre à sua altura e por isso se acha consagrado filósofo, na medida em que disso era capaz. «Ficou e ficará sempre na minha memória, com uma emoção reconhecida — escreve Cousin — o dia

em que pela primeira vez, em 1911, aluno da Escola Normal e orientado para o ensino das letras, ouvi Laromiguière. Esse dia decidiu toda a minha vida: afastou-me dos meus primeiros estudos, que me prometiam êxitos tranquilos e lançou-me numa carreira em que as contrariedades e tempestades não faltaram...»[5]

Quem encontra o seu mestre descobre, ao mesmo tempo, a sua vocação. Donde se infere claramente que a maior parte dos homens não são chamados a passar por uma tal experiência, e talvez porque não têm em si o pressentimento duma verdadeira vocação. A sua vida não era capaz desse reagrupamento de energias, dessa mobilização do ser para o serviço duma verdade. Reconhecer um mestre é identificarmo-nos a nós próprios, é aceitar a nova obrigação de procurar a plena realização na perspectiva bruscamente descoberta. Por outras palavras, a lição de qualquer marca deixada por um mestre no nosso caminho é dum imperativo concreto: essa marca é o desvendamento de uma verdade por interposta pessoa. Essa verdade, incarnada num indivíduo, não é apenas a verdade dele — é também a minha. Doravante, compromete-me, empenha-me, sob pena de ser infiel, não apenas com o mestre reconhecido num dado momento, mas também e sobretudo com a minha própria exigência.

A relação com o mestre, que primeiramente parece ligar-me ao outro, cobre uma relação mais essencial comigo próprio. Pela mediação duma revelação exterior, sou devolvido a uma mais alta consciência do meu próprio ser. É por isso que a acção do mestre se pode exercer na sua ausência, até para lá da sua morte. Basta uma palavra, basta uma data, basta um livro e a influência exerce-se

[5] Victor Cousin, prefácio de *Fragments philosophiques* (1833), em J. Simon, *Victor Cousin*, Hachette, 1897, p. 12.

para lá dos séculos. Uma lenda célebre diz-nos que Corregio, na sua juventude, quando viu a *Santa Cecília* de Rafael exclamou: «Também eu sou pintor...». Os valores, as formas e luzes desse quadro tinham provocado nele a descoberta duma exigência semelhante à que se exprimia nas harmonias do Mestre de Urbino. O jovem Agostinho, apenas com 19 anos, quando estudava em Cartago, conheceu uma experiência semelhante. A ordem normal do programa impôs-lhe a leitura do diálogo de Cícero intitulado *Hortensius*, obra, diz-nos ele, «de que geralmente se admira mais o estilo do que a intenção». Agostinho diz-nos que esse livro, hoje perdido, continha uma exortação à filosofia. «Essa leitura transformou a minha sensibilidade; (...) transformou todos os meus outros desejos, todas as minhas outras aspirações. Nas minhas vãs esperanças, de repente passei a ver apenas baixeza e desejei a sabedoria imortal com inacreditável expansão íntima (...) O que me seduzia nessa exortação é que ela me excitava, me incendiava, me inflamava, me conduzia a amar, a buscar, a conquistar, a possuir e a abraçar vigorosamente, não este ou aquele sistema, mas a própria sabedoria onde quer que ela se encontrasse»[6].

Para lá dos séculos, o orador pagão, um modelo de retórica, foi assim para o futuro Padre da Igreja o primeiro indicador da sua vocação. Poderemos espantar-nos com tal encontro, pois se é fácil descobrir uma cumplicidade entre Rafael e Corregio, difícil é descortinar a unidade de intenções que pode ligar Agostinho a Cícero. No entanto, não foi um acaso que permitiu o acordo entre o mais puro estilista da língua latina e o santo cristão em que se prolonga a forte tradição das letras antigas. O estudante Agostinho descobre-se chamado aos valores espirituais pela

[6] *Confissões*, Liv. III, Cap. IV, trad. franc. Labriolle, col. Budé.

mediação de um humanismo pagão: nunca mais esquecerá que o estilo é o próprio homem e a virtude do estilo passará a pertencer-lhe mau grado todas as inflexões e vicissitudes futuras do seu destino. Aos olhos de Agostinho, Cícero surge como profeta e bom profeta, muito antes que Agostinho se tenha situado na longa tradição dos profetas da tradição judeo-cristã.

Assim o Mestre surge-nos como aquele que desvenda uma necessidade íntima até aí insuspeitada, como aquele que liberta energias que, se não tivessem encontrado aplicação, teriam para sempre ficado adormecidas. O professor, o artista, o escritor dirigem-se de uma maneira geral a uma aula, a um público indeterminado. Entre os alunos, entre os leitores, o discípulo será aquele para quem a afirmação geral se torna numa palavra de vida pessoal. Assim foi que, em 1664, quatorze anos depois da morte de Descartes, o padre Malebranche se tornou sùbitamente o discípulo do mestre desaparecido: «Como passasse na Rue Saint-Jacques e perguntasse se não havia livros novos, de que tinha grande curiosidade, apresentaram-lhe o *Tratado do Homem* de René Descartes que o grande cartesiano Clerselier acabava de publicar (...). O método de raciocinar e a mecânica que ele descobriu no livro, ao folheá-lo, agradou-lhe tanto que o comprou e leu-o com tanto prazer que foi obrigado frequentemente a interromper essa leitura por causa da agitação que lhe causava, tão grande era o prazer que da obra retirava» [7].

Ainda aqui temos que admirar a ironia do destino que quis que o oratoriano Malebranche, um dos pensadores mais religiosos da escola francesa e cuja doutrina viria a ser

[7] Pe. Lelong, Mémoires sur la vie du R. P. Malebranche, in Gouthier, *La Philosophie de Malebranche et son expérience religieuse*, Vrin, 2.ª ed. 1948, p. 8.

uma espécie de mística especulativa, tenha despertado para a vida filosófica através de um ensaio de Descartes, cujo mecanismo integral esboça muito nìtidamente, antecipando-se, os Homens-Máquinas materialistas do século seguinte. Malebranche nunca seria materialista e, pelo contrário, o esforço maior do seu pensamento consiste numa espécie de corrosão da inteligência mecanicista, que se desfez em fumo. Em vez de retirar coerência das leis físicas, o mundo só subsiste graças à solicitude presente de Deus, verdade última de toda a verdade. Por outras palavras, Descartes é, para Malebranche, mais um obstáculo a transpor do que um caminho a seguir. Mas a função do mestre é exactamente a de propor ao discípulo a pedra de toque que lhe convém. Por isso Malebranche prestará a Descartes, que nunca conheceu pessoalmente, a magnífica homenagem seguinte, em que ecoa a memória da cena da Rue Saint-Jacques: «Aqueles que lerem a obra deste santo homem (...) sentirão secreto júbilo por haverem nascido num século e num país suficientemente felizes para nos libertarem do trabalho de ir buscar aos séculos passados, entre os pagãos, ou aos confins da terra, entre os bárbaros, um doutor que nos possa instruir na verdade, ou antes um monitor suficientemente fiel para nos dispor ao conhecimento dele» [8].

Malebranche insistiu em escrever o nome do mestre, em sinal de gratidão total, no fim da sua grande obra, como se julgasse indigno que só ele assinasse. Daí a singular força de distinção fortemente mantida nessa mesma homenagem. Descartes não é «um doutor que nos possa instruir na verdade». Descartes não é o proprietário duma verdade fixada para sempre, mas «antes», mas apenas,

[8] Malebranche, *La Recherche de la Vérité*, in fine, *Conclusion des trois Derniers Livres*.

«um monitor bastante fiel para nos dispor ao conhecimento dela». A distinção, aliás, corresponde plenamente ao espírito da filosofia de Malebranche, segundo a qual toda a verdade pertence a Deus e não aos homens. Só o Verbo Divino nos pode instruir. Um homem, seja quem for, pode apenas ser um intercessor. Por isso, Malebranche prossegue: «Aborrecer-me-ia saber que a estima que aqui dedico a Descartes levasse alguém a inteiramente se inclinar a seu favor, e que se contentassem em ler e reler as suas opiniões, sem se preocuparem em esclarecer-se à luz da verdade. Seria então preferir o homem a Deus, consultá-lo em lugar de Deus...» Por isso, neste ponto também, Malebranche apela para a próprio Descartes que, segundo Malebranche, queria «tornar os homens discípulos da verdade e não sectários obstinados dos seus sentimentos» [9].

Há, pois, uma teologia do mestre, que pode conservar sentido e valor fora de qualquer referência a uma religião precisa. Uma vez reconhecido, o prestígio do mestre corre o risco de se corromper numa espécie de veneração que se dirige ao homem e não à revelação de que é mensageiro. Daí uma espécie de idolatria supersticiosa que acredita em toda a palavra do mestre e se contenta, sem outro exame, com *jurare in verba magistri.* O mau professor contenta-se em captar a benevolência dos jovens que domina: escraviza-os, em vêz de os libertar. No seu último dia de vida, o Sócrates do *Fédon*, dirigindo-se aos seus fiéis que já vestem por ele um luto prematuro, faz-lhes uma solene advertência: «Quanto a vós, se me quereis acreditar, não façais grande caso de Sócrates, mas muito mais da verdade» [10].

Na hora derradeira, o mestre inesquecível ensina que não há mestre, ou melhor, que só a verdade pode merecer

[9] Malebranche, *Recherche de la Vérité,* ibid.

[10] Platão, *Fédon*, 91 *b, c.*

a nossa plena adesão. «Se vos parecer que o que eu digo é certo» — prossegue — «dai-me o vosso consentimento; senão oponde-vos a mim com toda a vossa razão». Por outras palavras, o mestre é apenas um servidor da verdade e essa verdade não deve o discípulo temer que ela desapareça com o mestre que vai morrer. Nunca ele a poderá levar consigo. Numa singular coincidência, o próprio Buda tenta, como Sócrates, consolar os discípulos da sua ausência iminente. «Pouco tempo antes de deixar este mundo, Buda disse a Ananda: Pode suceder, Ananda, que penseis: A palavra perdeu o seu mestre; já não temos mestre. É preciso, Ananda, que não penseis assim. A doutrina, Ananda, e as regras que ensinei e preguei, serão o vosso mestre, quando eu tiver desaparecido...» [11].

Registe-se a diferença entre a última lição de Sócrates e as últimas recomendações de Buda. Este, embora não seja, em rigor, um deus, apresenta-se como um mestre de santidade, inventor duma regra espiritual. Sócrates, pelo contrário, é só um mestre da razão: o que ensinou, cada um o descobriu em si próprio e pode reencontrá-lo se necessário for. Buda, para lá da morte, será venerado pelas multidões. O método de Sócrates passa pela ironia e o fervor que manifesta ou inspira aos outros supõe a conquista da autonomia intelectual.

Podemos pensar nas palavras de Cristo: «Eu sou a Verdade e a Vida». Jesus, na perspectiva cristã, não ensina a verdade; é ele próprio a verdade, ou seja, a revelação de Deus e a incarnação da sua palavra. A relação entre Jesus e os discípulos, como, sem dúvida, a de Buda, não é do mesmo tipo que as relações de Sócrates com os que recebem os seus ensinamentos. O mestre humano, na sua humana relação com os discípulos, é apenas uma espécie

[11] H. Oldenberg, *Le Bouddha*, tr. Foucher, Alcan, 1903, p. 98.

de medianeiro na consciência que cada um pode ter de si próprio. Por isso, Kierkegaard insistiu com razão no facto de Sócrates ter querido permanecer como parteiro de espíritos; a suprema relação, dizia o filósofo dinamarquês, é de homem a homem. Com efeito, «do ponto de vista socrático, o homem não tem outro centro que não seja o homem, e o mundo inteiro nele se concentra. Deste modo, conhecer-se a si próprio é conhecer a Deus» [12]. O socratismo é um humanismo, e no método do questionário irónico «a ideia final em toda a pergunta é que o próprio interrogado possui no fundo a verdade e a alcançará por si mesmo» [13].

De acordo com esta perspectiva que é, em resumo, a da reminiscência platónica, mesmo que tenha encontrado Sócrates, posso esquecer Sócrates, porquanto foi apenas causa ocasional nessa relação com a verdade que é o termo fundamental da minha existência. «Que a doutrina de Sócrates ou a doutrina de Pródicos tenha sido esta ou aquela é coisa que, para mim, só pode ter interesse histórico, pois que a verdade em que repouso já estava em mim, foi por mim que ela se produziu, e o próprio Sócrates não tinha mais possibilidades de ma dar do que um cocheiro de puxar pelo fardo do cavalo, embora com a chibata o possa ajudar» [14]. Sócrates moribundo tem toda a razão ao consolar os discípulos: a ausência dele não é ausência da verdade, pois que Sócrates era apenas uma interposta pessoa neste solilóquio de cada um consigo próprio, que é a terra natal da verdade. «O mestre não deixa atrás de si uma dívida em aberto na alma do discípulo, tal como o discípulo não pode pretender que o mestre lhe deva qualquer coisa».

[12] Kierkegaard, *Riens Philosophiques*, trad. fr. Ferlov e Gateau, N. R. F. 1937, p. 60.

[13] *Ibid.*, p. 62.

[14] P. 61.

Também Santo Agostinho colocou, na tradição platónica, o problema de saber como pode o homem chegar à verdade, como é que a verdade pode alcançar o homem. A doutrina da reminiscência fornece uma primeira resposta: o que nós julgamos aprender, já o sabíamos, e a aquisição do saber é apenas uma reminiscência. Mas o privilégio assim reconhecido ao passado introduz uma dimensão de fuga mítica; e perdemo-nos neste regresso ao infinito, sem lhe encontrar solução real. O diálogo intitulado *De Magistro* substitui a ideia duma recuperação do passado pela elevação do presente a uma mais alta potência. A verdade não se dissimula nos tempos passados, vive em nós desde toda a eternidade. A informação, o ensino que vem de fora, só pode produzir efeito graças à presença antecipada, em cada um de nós, dum conhecimento pré-estabelecido.

A autoridade dos mestres é, pois, uma autoridade ilusória. O verdadeiro mestre esconde-se no interior de cada um de nós e esse mestre interior é também o mestre do mestre: «Quando os mestres expõem por palavras suas as ciências que fazem profissão de ensinar, mesmo as da virtude e sabedoria, aqueles a quem chamamos discípulos examinam em si próprios se o que lhes foi dito é verdade, contemplando assim, de acordo com as forças que têm, a verdade interior. É então que aprendem (...). Mas esses homens enganam-se ao chamar mestres àqueles que o não são, porque, na maior parte das vezes, entre o momento da palavra e o do pensamento não há intervalo algum porque, logo que advertidos pela palavra exterior, imediatamente recebem o ensino interior, que julgam ter recebido daquele que, de fora, os advertia» [15].

[15] Santo Agostinho, De Magistro, *Obras de Santo Agostinho, Diálogos Filosóficos*, Vol. III, XIV, trad. fr. Thonnard, Désclée de Brouwer, 1941, p. 117.

Sto Agostinho

Assim, Sócrates não merece qualquer admiração excessiva; não é a ele que deve ser prestado o reconhecimento do aluno. Por isso, o Sócrates autêntico professava uma espécie de agostinianismo antecipado quando atribuía ao seu demónio as indicações que transmitia aos discípulos. Fiel à revelação cristã, Agostinho pode fàcilmente identificar esse oráculo interior: «Não é a palavra que ressoa fora de nós, e que se refere àquelas coisas que compreendemos, que a respeito delas nos esclarece, mas sim a verdade que governa o espírito no interior dele. As palavras só nos advertem talvez de que o devemos fazer. Aquele que assim consultamos, esse é o Mestre, de quem foi dito que habita no homem interior, é Cristo, ou seja, a Força imutável de Deus e a Eterna Sabedoria» [16]. O próprio Jesus, continua Santo Agostinho, recomendava aos discípulos que não se deixassem chamar mestres «pois vós só tendes um Mestre» [17], e o Mestre que está nos céus é o único a quem pode dignamente ser dado esse nome.

A doutrina agostiniana da iluminação opera assim uma reconversão cristã da teoria platónica das ideias. Minimiza decerto a intervenção do mestre humano sem, contudo, a negar. Tomás de Aquino, retomando no *De Veritate* as análises de Agostinho, compara a intervenção do professor à do médico: «Assim como — diz ele — se diz que o médico

[16] *Ibid.* XI, 308, p. 103; *cf.* XII, 40, p. 107. «Igualmente a ele, como é evidente, não o ensino quando lhe digo a verdade; ele contempla-a. Pois não são as minhas palavras que o instruem, mas as próprias coisas que vê e que Deus lhe desvenda interiormente. Interrogado acerca delas, ele podia, pois, responder: Haverá coisa mais absurda que julgar instruído pela minha palavra aquele que poderia, se fosse interrogado, expor, antes mesmo de me ouvir, o que lhe vou dizer?»

[17] *Evangelho segundo S. Mateus,* 23: 8.

produz a saúde no doente, graças à intervenção da natureza, pode dizer-se que um homem produz a ciência noutro homem, graças à operação da razão natural, própria a este. A isso se chama ensinar» [18]. A despossessão do mestre humano não é, pois, total, sendo a responsabilidade do médico, para o melhor e para o pior, considerável.

Esta teologia da função do mestre pode parecer-nos um tanto supérflua, se pensarmos na relação modesta e quotidiana do professor com os alunos da turma. No entanto, ela constitui o horizonte final desse confronto que, para lá do problema das pessoas, põe em causa o sentido da verdade para o ser humano. O diálogo de Sócrates e de Jesus representa um dos temas fundamentais da cultura ocidental. Mas as sabedorias orientais colocaram problemas idênticos. A China clássica, por exemplo, encontrou em Confúcio o «Mestre para dez mil gerações», cuja presença se identificava com uma como que visitação da verdade transcendente entre os homens. «Pensava Confúcio que havia recebido do Céu uma missão a cumprir e todos os dons necessários para a realizar», escreve Granet. «Por isso inspirava absoluta confiança aos discípulos. Um deles, num momento de perigo, foi dado por morto. Quando reapareceu, disse: «Mestre, enquanto viverdes, como posso eu morrer?» [19]

Buda, Confúcio, Jesus afirmam-se nos limites da condição humana, mais exactamente para lá desses limites. Personagens históricas cujo estatuto permanece impreciso [20], incarnam através dos milénios o sentido da mais

[18] S. Tomás de Aquino, *De Veritate,* Questão XI, citado por Thonnard no Comentário ao *De Magistro, op. cit.,* p. 489.

[19] Marcel Granet, *La Penseé Chinoise,* Renaissance du Livre, 1934, p. 478.

[20] Granet, *op. cit.,* pp. 473-474: «Não nos ficou nenhum teste-

alta mestria: a sua afirmação basta para invalidar todos os mestres humanos. Mas Sócrates, mestre de humanidade, mantém-se voluntàriamente para aquém desse limite. Não prega, ensina; não resgata pecados, não suporta os fardos dos outros; não pede a fé, pede a inteligência. Chama cada um a tomar consciência da sua responsabilidade própria e a regular o seu discernimento. A devoção, a afeição que lhe dedicam, o respeito que suscita, são tudo coisas que lhe parecem indignas dele. Por isso, a função docente, tal como se desenvolveu no Ocidente, encontra em Sócrates o patriarca e o herói exemplar. Buda e Jesus são personagens sagradas, modelos e intercessores de santidade, que só desfigurando-os podíamos representar como professores. Inversamente, o professor que se quisesse fazer passar por Jesus ou se julgasse Buda, usurparia uma identidade que lhe não pertence e entregava-se a uma espécie de tráfico de influência.

Assim se define a possibilidade dum enquadramento do mestre. Sócrates é um homem e todos os homens são mortais. Também o mestre é um homem falível e mortal. A verdade de que dá testemunho, não foi ele que a fez. Não lhe pertence. É o primeiro, quando a evoca, a invocá-la, a colocar-se sob o seu patrocínio. O mestre apresenta-se ele próprio como um servidor da verdade. Assim, a ideia duma verdade que o mestre deteria, para a comunicar gratuitamente a quem lhe aprouvesse, deve ser substituída pela ideia duma verdade que o ultrapassa, e em relação à qual ele se situa. É da condição humana que todos os homens pertençam à verdade, cujo patrocínio pode servir para os reunir a todos. Para aqueles que desejam levar a bom termo

munho fiel sobre Confúcio (...). Nada sabemos de certo sobre a sua vida, a não ser que ele ensinou no início do Século V, numa aldeola de Chan-Tong».

o desejo de humanidade que trazem em si, a verdade é a pátria comum.

Por esta razão, não pode haver, na ordem da pedagogia, mestres universais. Confúcio, arquétipo da sabedoria chinesa, pôde ser reconhecido como mestre para dez mil gerações. Buda e Jesus representam para os seus fiéis o Santo por excelência, e a via da santidade resume-se na imitação de Jesus ou de Buda. Sócrates, pelo contrário, não pede aos discípulos que repitam o seu comportamento: indica um caminho e uma verdade, em função dos quais se orienta por sua conta, mas não pretende ele próprio ser esse caminho e essa verdade.

Assim se justifica este carácter aparentemente surpreendente do encontro entre o mestre e o discípulo. O discípulo que encontra um mestre e reconhece nele o indicador da sua verdade, sofre por ricochete o choque dessa experiência decisiva que transforma o sentido da sua vida. O encontro autêntico, segundo a expressão de Hoffmannstahl, desloca-nos e recompõe-nos. Mas a lição da função de mestre não é lição que se aprenda de cor e se repita palavra por palavra, pois que o mestre pode ensinar coisas diferentes das que ensina. O mestre enfrenta, do interior duma história que lhe é própria, uma certa situação espiritual. A situação do discípulo não é, evidentemente, a mesma; cada um deve abrir o caminho da sua vida, através de circunstâncias que nunca se repetem. Destinos não se transferem nem se sobrepõem.

O que o mestre ensina de melhor, de essencial, libertou-o ele da experiência da sua vida. Aprendeu-o com perigo de vida e tenta transmiti-lo àqueles sobre quem tem qualquer poder. O ensino não ensina a verdade, como se ensina história ou cálculo. O sentido de cada lição é, aqui, a designação duma certa relação com uma verdade que não está diante do homem, susceptível de ser apontada a dedo,

mas simultâneamente no homem e à sua volta. A verdade humana define-se como um ser que nos engloba e nos orienta, como o sentido último do uso do tempo e da vida. Sócrates cala-se, Sócrates interroga, Sócrates aparece. Sócrates não dá um curso sobre a verdade em filosofia; Sócrates cumpre-se a si próprio segundo o progresso da sua vida difícil. Sócrates não ensina, não se ensina; existe e apela para a existência de todos que vivem perto dele. Mas não os libertará, màgicamente, das suas dificuldades e, pelo contrário, torná-los-á mais plenamente conscientes da dificuldade de ser.

A alegria dos inícios não nos deve iludir. Quem vê jogar campeões de ténis admira a perfeita simplicidade dos ataques e respostas, a soberana economia dos movimentos. O harmonioso triunfo do mestre ilude, e cada espectador se julga capaz de fazer o mesmo. Assim se mostra, no jogo da vida, aquele em quem reconhecemos os sinais do mestre. Contudo, nada disso nos facilita a rude tarefa de conduzir a bom termo a nossa própria partida, ultrapassando as dificuldades que nos são particulares. No entanto, nessa visitação da capacidade de ser mestre, existe uma graça dada e recebida — tal como o campeão de ténis, a dançarina, o atleta, nos fazem triunfar por momentos das servidões e do peso da nossa incarnação.

Esta certeza sobre a vida, esta certeza na vida, é graça dada a todo o mestre. Cada obra-prima de arte, de desporto, de técnica ou de acção dá-nos o testemunho duma liberdade humana, ou melhor, duma libertação que nos compromete, porque pode ser, porque é também, a nossa. Aquele em quem reconheço um mestre apresenta-se-me ligado a mim por um intrínseco parentesco de destinos. Também eu me reconheço pintor, filósofo ou homem sério. O mestre invoca a minha gratidão e eu fico-lhe reconhecido por existir. Simplesmente, o seu direito sobre mim, a sua prioridade, mais

não é do que uma espécie de direito de primogenitura. Ele e eu somos do mesmo sangue, da mesma linhagem. Não o sabia, mas descubro-o. E esta anunciação é mais do que uma promessa, equivale a um compromisso. O que a qualidade de mestre me revela, na plena luz da virtude de necessidade e da virtude de evidência, é a regra da moral kantiana: «Deves, logo, podes». Um novo conhecimento do meu ser pessoal foi-me dado, um conhecimento profético, mas de ordem tal que a profecia traz consigo as condições da sua realização.

O irradiamento da força própria àquele que é mestre justifica-se, assim, por uma espécie de princípio humano de identidade. Mas a identidade não é uma repetição. Não se trata de copiar a obra-prima, mas de cada um produzir outras obras-primas, que podem até não ter qualquer semelhança com a primeira. Uma obra-prima é a expressão dum equilíbrio e dum triunfo, ou melhor, é o triunfo que se realiza exprimindo-se. O êxito interior, a harmonia íntima significada pela obra é a sua mais alta lição. Aquele que recebe a lição do pintor, do músico ou do homem de Estado não tem necessidade de vir a ser também homem de Estado, músico ou pintor. Escolhe, se necessário, outras vias de expressão. O ponto importante é vir a atingir, sob uma forma ou outra, a expressão libertadora.

Em Fevereiro de 1860, Charles Baudelaire ouviu pela primeira vez, num concerto, obras de Wagner. Escreveu ao compositor, que não conhecia, para lhe testemunhar a sua gratidão. E diz: «O que senti é indescritível, mas se for capaz de não se rir, tentarei traduzi-lo. Primeiro, tive a sensação de que já conhecia aquela música, depois, reflectindo, compreendi a razão da miragem. Parecia-me que aquela música era *minha*, e reconhecia-a como qualquer homem reconhece as coisas que fatalmente amará. Para alguém que não fosse, como é, um homem de espírito, esta

frase pareceria imensamente ridícula, sobretudo porque escrita por alguém que, como é o meu caso, não sabe música...» [21] O pudor de Baudelaire sublinha o paradoxo. O poeta foi atingido pela paixão do encontro, encontrou o seu mestre; simplesmente, esse mestre compositor não era um mestre de composição. Não há no entanto erro de pessoa, e Baudelaire não se irá converter à composição musical. A lição que o poeta recebeu, na soberana exibição e demonstração da sua força, é uma lição de arte e, ao mesmo tempo, uma lição de humanidade.

Uma experiência análoga foi vivida pelo poeta austríaco Rainer Marie Rilke, cujos mestres foram, principalmente, Cézanne e Rodin, um pintor e um escultor. O jovem Rilke, à procura de si próprio, falando mal francês, chega a Paris com a intenção de encontrar Rodin: «A sua arte é tão grande» — escreve ele — «e há tanto tempo que o senti, que só ele sabe dar pão e ouro aos pintores, aos poetas, aos escultores e a todos os artistas que seguem seu doloroso caminho, nada mais desejando que um fulgor de eternidade que é o fim supremo da vida de criação (...). Toda a minha vida mudou, desde que eu sei que Rodin é o meu Mestre. O dia em que o conhecer será um dos mais felizes da minha vida, se não o mais. Pois a vaga e imensa tristeza da minha infância era a ideia que todos os grandes homens tinham já morrido há muito tempo e que neste mundo estranho não havia, para mim, mãe, mestre ou herói» [22].

Não havia, contudo, qualquer semelhança aparente ou íntima entre o doentio poeta austríaco, de génio sensível e requintado, e o rude escultor de pedras e mármores, cujo

[21] Carta de Baudelaire a Wagner, 17 de Fevereiro de 1860 em *Oeuvres de Baudelaire*, Bibliothèque de la Pléiade, Vol. II, p, 770.

[22] R. M. Rilke, *Lettres à Rodin*, 14 de Agosto de 1902, Émile Paul, 1931, pp. 8-9.

ensino era solicitado. É esse contraste, é essa total oposição de personalidades que pode fazer ressaltar melhor a acção do mestre. Para lá dos compromissos ou antagonismos de superfície, diz ela respeito à região do ser onde se ligam e desligam as exigências primeiras e últimas. Nessa zona dos limites, cada existência pode ser para outra existência um sinal, um elemento de orientação. Uma linguagem que está para além de todas as linguagens intervém, onde o que conta não é o que é dito na ordem do discurso, mas o que é garantido pela significativa acção da presença.

Rilke não ficará desiludido. Rodin recebeu-o, Rodin, cuja natureza rude não parecia nada feita para compreender a solicitação do poeta austríaco. Após o encontro, este fala-lhe da sua gratidão: «Não era apenas para fazer um estudo que eu o fui ver. Era para lhe perguntar: como é que se deve viver? E o Senhor respondeu-me: «Trabalhando». Como o percebo bem! Sinto que trabalhar é viver sem morrer. Estou-lhe reconhecidíssimo e a minha alegria é muito grande (...) foi o maior reconhecimento da minha vida, e da esperança que me foi dada por si (...). Ontem, no silêncio do seu jardim, encontrei-me a mim mesmo. Agora, o ruído da cidade tornou-se-me mais distante e à volta do meu espírito faz-se um silêncio, onde, como estátuas, se erguem as palavras que me disse» [23]. À força de humildade, Rilke conseguirá viver durante algum tempo junto do mestre que admira. Deixar-se-á invadir pela lição que constitui para ele a longa paciência do génio da escultura. Mais tarde, quando chegou a hora da separação na incompreensão, o escritor austríaco, mestre ele também, por sua vez, não esqueceu o dever de gratidão que o ligava ao velho escultor francês. Rodin, por seu lado, nunca pareceu suspeitar do grande valor do jovem estrangeiro que

[23] Carta a Rodin de 11 de Setembro de 1902, *op. cit.*, pp. 16-19.

havia acolhido e cuja língua ignorava. Mas isso não afectou Rilke: pretendia compreender, não ser compreendido. Esperava do mestre que livremente escolhera a simples afirmação da sua força criadora. A existência de Rodin era para Rilke um convite a existir, uma razão de existência.

Este exemplo deixa transparecer o vínculo autêntico do discípulo ao mestre, que se não reduz às relações humanas nas quais se manifesta ao longo dos tempos. Dois homens se defrontam, numa relação desigual, dois caracteres, dois temperamentos que se conciliam melhor ou pior. Mas uma mais secreta aventura prossegue, como em filigrana, ao longo desta história episódica. Aquele que encontrou o seu mestre acha-se por ele conduzido por um caminho iniciático para a conquista da sua própria vocação. O confronto de homem a homem, o defrontar feliz ou infeliz entre duas personalidades esconde essa mais secreta aventura em que cada qual faz face ao seu difícil destino. Como se lê numa frase de Saint Exupéry em que se fala de amor, não importa olhar um para o outro, importa que ambos olhem na mesma direcção, mais para a frente e para mais alto.

Capítulo IV

A ACÇÃO DO MESTRE E AS RELAÇÕES DE DEPENDÊNCIA

Adquire o mestre a sua dignidade pelo consentimento dos pares ou o reconhecimento dos discípulos. Antes do mais, a sua qualidade é um grau universitário e uma função professoral. Contudo, essa distinção não põe em causa o essencial: a posse das qualidades de «mestria» equivale ao título. É possível triunfar nos exames e concursos universitários sem ter adquirido por esse facto a austeridade magistral, como se pode ser mestre reconhecido e respeitado sem ter passado esta ou aquela barreira pedagógica. O próprio facto de se ocupar um lugar no ensino e de ter alunos é insuficiente: muitos são os professores sobre os quais se não tem ilusões: nem eles as têm, nem os outros.

Pode-se, pois, ser mestre, na acepção que vamos dando a esta palavra, sem sanções exteriores, como se pode imaginar mestre sem alunos. Se a função de mestre é uma magistratura, se é um acréscimo de ser, ganha-se primeiro em nós próprios. «*Sou senhor de mim, sou senhor do uni-*

verso»[1] diz o imperador romano na tragédia de Corneille. No entanto, o domínio sobre o universo não basta em caso algum para dar àquele que o detém o domínio sobre si próprio. Pelo contrário, o domínio sobre si próprio confere ao sábio uma espécie de soberania. O escravo Epicteto é o mestre espiritual do sábio imperador Marco Aurélio; este reconheceu naquele uma autoridade igual, ou até superior à sua. Não se trata de dar ordens ou ensinar decretos, trata-se de dominar em espírito e em verdade a condição humana.

Seja em que campo for, o mestre, antes de surgir como modelo para os outros, é aquele que a si próprio se encontrou, porque a si próprio se conquistou. É aquele que ganhou a sua vida, e essa é a mais evidente lição da sua força. A vida do mestre tem um sentido, livremente escolhido, entre tantas outras vidas que erram ao acaso. Onde o aluno só vê dificuldades técnicas e contradições espirituais, o mestre percebe imediatamente a solução, com uma desconcertante facilidade, em que podemos ser tentados a ver uma espécie de graça diabólica. «Muitas vezes me divirto a imaginar, por causa duma célebre história» — escreve Alain a propósito de João Sebastião Bach — «o grande improvisador diante de três cravos novos e admiráveis; imediatamente lhe surgem três belas fugas para cada um, a mais bela para o mais belo»[2]. A espontaneidade criadora mostra e demonstra uma força soberana, a mesma que o japonês põe na arte de arranjar as flores: «O mestre no arranjo de flores começa o seu ensino desatando com precaução o fio que reúne flores e ramos floridos vários,

[1] Em francês: *Je suis maître de moi comme de l'univers.* — *N. T.*

[2] Alain, *La Langage de Bach*, Revue Musicale, 1932.

enrola-o e deixa-o cuidadosamente de lado. Depois, após ter examinado durante muito tempo cada ramo separadamente, escolhe as melhores flores, curva-as com extremo cuidado até lhe dar a forma necessária ao fim para que as destina e finalmente junta-as numa jarra escolhida com requinte. Dir-se-ia, ao contemplar o êxito dessa tarefa criadora, que o mestre pressentiu o que povoa os obscuros sonhos da natureza»[3].

Não me parece sacrílego aproximar do génio do imortal músico que Bach foi, a arte do modesto artista japonês, cujas composições florais são tão particularmente vulneráveis ao tempo. No antigo sistema das corporações, a hierarquia profissional ia do aprendiz ao companheiro e deste ao mestre. Aquele que observa o trabalho dum operário especializado trabalhando no seu ramo, jardineiro ou oleiro, experimenta, ao ver agir as mãos inspiradas, a mesma impressão de facilidade soberana e de feliz êxito, sem esforço aparente. Sabedoria duramente adquirida, força merecida à custa de muito trabalho. Deslumbrado pela virtuosidade de Mozart ao piano, o pianista Richter dizia-lhe: «E a mim isso custa-me tanto, é-me tão difícil: e para si é uma brincadeira». Ao que Mozart respondeu: «Mas para o ser, tive que me esforçar muitíssimo»[4]. Van Gogh, numa carta dirigida ao seu irmão, lembra uma frase do pintor americano Whistler, a propósito duma aguarela: «É verdade que a pintei em duas horas mas trabalhei anos e anos para o poder fazer em duas horas...»[5].

[3] E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, trad. fr., Derain, pp. 48-49.

[4] Henri Ghéon, *Promenades avec Mozart*, Desclée de Brouwer, 1932, p. 254.

[5] *Lettres de Vincent Van Gogh à son frère Théo*, 1882, Grasset, trad. franc. Philippart, Grasset, 1937, p. 87.

O êxito da improvisação sanciona a longa paciência do génio. É verdade que a paciência não basta mas o génio também não. Todo o mestre é também, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si próprio através duma conquista metódica. A obra fundamental do homem é ele próprio e as realizações exteriores mais não são que confirmações dessa obra-prima fundamental que para o homem digno desse nome é a edificação de si próprio.

Eis a razão por que o aluno espera do professor, não o ensino dum saber ou duma técnica, embora seja evidente que esse ensino pode servir de pretexto e de programa para o encontro. A realidade profunda, contudo, é outra, se o professor for verdadeiramente um mestre e o aluno um discípulo autêntico. Através da actividade docente, o aluno está atento à justificação dessa actividade. Admira a inteligência do professor, a facilidade da sua elocução, a amplidão do seu saber — mas essas qualidades e faculdades mais não são do que símbolos duma essencial qualidade de ser à qual, conscientemente ou não, se liga a atenção respeitosa daquele que acima de tudo pede uma lição de vida.

Pode-se ser um mestre sem discípulo, desde o momento em que se deu ordem à vida, ao pensamento e a esta ou aquela actividade. O eremita no deserto pode ser um mestre espiritual, como o grande artista solitário no seu *atelier*. Mas não se pode ser discípulo sem mestre. O discípulo é o homem que não domina ainda a sua própria vida: busca-se, não se pertence. Tornou-se discípulo no momento em que reconheceu numa personalidade mais forte do que a dele o sentido e segredo da sua exigência própria. O mestre encontrou centro e equilíbrio, o discípulo vive descentrado. Vive por procuração e o seu equilíbrio e ritmo pessoais são tributários duma outra existência que lhes serve de garantia e caução. Enquanto o mestre só pode tirar esperança e força de si próprio, o discípulo, em situação de dependência, espera de outrem consolação e desolação. Beneficia, é certo, da segurança que lhe dá a sua ligação a outra pessoa, mas, em compensação, enquanto permanece discípulo, não existe por si próprio. Quando o crítico de arte atribui, total ou parcialmente, este ou aquele quadro «à escola de Rubens» ou à «escola de Tiziano» esta denominação colectiva apaga no anonimato os alunos que contribuiram para a execução da obra. O projecto é do mestre, o estilo é o dele, os discípulos só se manifestam, podemos dizer, negativamente, porque neste ou naquele pormenor se descortina uma inexperiência, uma falta de virtuosismo que traem a intervenção de outras mãos. O que possuem de específico é a sua falta de génio; nada permite identificá-los positivamente. Para terem um nome, é preciso que, por sua vez, venham a ser mestres.

A relação entre o discípulo e o mestre surge, assim, como uma relação de dependência, mas entre todas as relações de dependência reveste-se dum carácter original. O ínfimo grau da dependência seria a relação do escravo com o seu senhor, que é relação apenas segundo o ter. O escravo é a coisa do senhor: pertence-lhe materialmente, por um capricho do destino, e pertence-lhe tão completamente que se não pertence a si próprio. Não há qualquer necessidade de consentimento ou empenhamento e, portanto, não pode haver diálogo. O interesse do senhor limita-se à lei e, se necessário, aos seus caprichos, de modo que os únicos recursos do servo são a adulação, a dissimulação ou o roubo. É na medida em que representa uma diminuição capital de humanidade que essa condição é imoral. O único argumento que pode justificar a escravatura é a afirmação de que o escravo é um sub-homem, incapaz por natureza de qualquer outro estatuto que não esse.

A relação do patrão com o empregado é muito diferente, pois supõe um contrato, isto é, teria podido não ser o que é e pode deixar de o ser pela vontade dum ou doutro dos contratantes. A subordinação, neste caso, é de ordem económica; o seu estabelecimento e a sua permanência dependem duma espécie de negociação entre os interesses em causa. É evidente que o vínculo financeiro interessa cada vez mais regiões mais amplas da vida pessoal, mas cada pessoa pode reservar o essencial da sua vida. Face à «lei de ferro» do salário, subsiste a possibilidade da reivindicação do assalariado, que representam para ele tanto uma afirmação moral como uma defesa dos interesses materiais. Lutando por uma melhor remuneração, por um melhor regime de trabalho, a classe operária luta para obter o reconhecimento da sua humanidade. Seja como for, a relação de patrão e empregado não pode mais do que revelar uma interdependência e uma certa solidariedade no campo material e financeiro. Dum bom patrão não se pode esperar mais do que uma remuneração vantajosa e boas condições de trabalho. O interesse das partes em presença parece ser a limitação das relações à ordem económica: as tentativas dos patrões para deslocar a sua autoridade e lhe conferir um significado moral, político ou espiritual vão imediatamente esbarrar com uma desconfiança. O paternalismo é, com razão, considerado pelos assalariados como um abuso de poder.

Também o coronel nos dá vontade de rir, ao pretender ser pai do regimento. Não é pai, mas também não é patrão. Entre o oficial e o soldado, o laço da hierarquia militar vota os subordinados à obediência, mas a disciplina não é uma escravidão, e exclui por parte do que comanda qualquer ideia de proveito pessoal directo. De resto, esse laço tem um sentido duplo, porque aquele que manda encontra-se igualmente submetido a um mandamento mais alto.

Os defeitos dos indivíduos, podem, claro está, falsear o mecanismo das instituições; no entanto, a coesão do exército parece fundar-se na ideia de um serviço prestado à comunidade: com razão se fala do serviço militar. A própria exigência desse serviço delimita o campo de acção da disciplina; esta pode ter uma influência, boa ou má, no desenvolvimento desta ou aquela personalidade; apenas, essa influência é um acidente ou contrapartida. O sistema militar não é, por essência, um sistema educativo: para o país ele é, em primeiro lugar, um sistema de segurança. A intenção utilitária leva portanto a melhor, e se há de vez em quando ocasião para as relações humanas é por acréscimo e quase por fraude. A disciplina, na sua mais aguda intensidade, pretende ser automática e impessoal.

O vínculo que une o filho ao pai é o oposto destas diversas relações de subordinação. Como o empregado diante do patrão, como o militar perante o superior, a criança está frente ao pai em estado de menoridade. Essa menoridade é porém simultâneamente acidental — a criança nada pode contra ela, o seu nascimento foi uma pura contingência — e essencial, porquanto o vínculo de dependência afirma uma responsabilidade recíproca tal que os dois participantes só muito dificilmente a podem iludir. Não se trata dum contrato temporário e revogável, mas dum encontro a dois, imposto pela natureza, e que faz sentir a sua pressão enquanto um dos interessados estiver vivo. Nunca deixamos de enfrentar o nosso pai, de dialogar com ele, como claramente o demonstraram a psicanálise e a psicologia das profundidades.

A relação paternal e a dependência filial representam, pois, um modo fundamental de ligação entre os homens, e por isso mesmo se revestem dum valor exemplar: definem uma espécie de ideal. O patrão quereria ser o pai dos seus subordinados e a própria palavra o indica, pouco impor-

tando de resto que esse desejo seja uma ilusão e que a paternidade nada resolve. Nunca é fácil ser-se pai; a paternidade implica uma coexistência imposta, exigências naturais e um conjunto de responsabilidades sociais. O pai é necessàriamente um mais velho, e um mais velho adulto, simultâneamente separado da criança e a ela unido, pela diferença duma geração, no sentido rigoroso da palavra. Ou seja, o pai, queira-o ou não, tem que se afirmar perante o filho como modelo, como juiz e também como amigo. O seu papel impõe-lhe a incarnação, originária, de todos os valores e esse facto condena-o, quando a criança crescer e quando o seu espírito crítico despertar, a desiludir a primeira confiança que espontâneamente se ligou a ele. É-lhe impossível ter sempre razão e apresentar a uma testemunha muito próxima uma vida sem falhas nem fraquezas. O pai absoluto torna-se num pai demasiado humano, de modo que corre o risco de passar, aos olhos da criança, dum extremo ao outro. Nada mais difícil, nada mais raro, que a feliz preservação do diálogo: é difícil para um pai ser justo para com os filhos, é difícil que os filhos sejam justos para com o pai, não tendo, aliás, a noção de justiça qualquer sentido nesse caso. É preciso, ensina Freud, que o filho mate o pai e que, a seguir, se torne seu amigo. A maior parte das vidas humanas são igualmente incapazes destes dois extremos.

A relação conjugal e a paternidade, a maternidade, a fraternidade que a prolongam constituem, sem dúvida alguma, uma espécie de revelação natural dos vínculos fundamentais entre os homens. O pequeno grupo da família, no sentido estrito do termo, surge como um centro de significações e de valores, em função dos quais serão julgados todos os modos de ligação entre os indivíduos. A instituição social e jurídica da família consagra os laços de sangue, e a biologia assegura ao parentesco uma espécie de fundamento metafísico e metamoral. É por isso que a dependência do filho em relação ao pai aparece superdeterminada, sobrecarregada de temas e motivos que a impedem de ser alguma vez totalmente clara. Não se trata de duas liberdades defrontando-se, pois que nunca pai e filho serão verdadeiramente livres um em relação ao outro, cada um animado de reivindicações confusas, ou mesmo contraditórias, em relação ao outro. É por isso que, regra geral, os pais, mesmo quando profissionalmente pedagogos, têm tanta dificuldade em ensinar os próprios filhos e preferem, na maioria dos casos, confiar essa responsabilidade a outrem. O pai nunca conseguirá ser professor e o filho nunca conseguirá estar apenas como aluno diante de seu pai.

Assim se desenha o carácter específico da relação entre mestre e discípulo. O mestre aparece como pai espiritual, mas mesmo esta designação indica que a sua autoridade não é a do pai segundo a carne. A imagem da gestação espiritual aparece-nos aliás na maior parte das grandes tradições espirituais e representa um dos símbolos mais constantes da relação de mestre e discípulo. A paternidade designa neste caso, sem dúvida, a prioridade do mestre e a responsabilidade que este assume para com aqueles que conduz para a verdade. Apenas, essa responsabilidade é limitada, enquanto a do pai pròpriamente dito não conhece limite. Recai sobre a vida do espírito, não sobre a vida na sua integridade. Sobretudo, é o resultado duma adaptação, ou seja, duma escolha livremente consentida de um e de outro lado. Cabe ao mestre designar os seus discípulos, cabe aos discípulos escolher o seu mestre. Uns e outros, aliás, não actuam ao acaso: obedecem a uma necessidade íntima e o seu mútuo consentimento baseia-se num parentesco de que ambos reconheceram a realidade. Também a família tem os seus valores, e a sua continuidade baseia-se no respeito de certas tradições. Mas a família pode existir sem tradições nem

valores, ao passo que a relação mestre-discípulo pressupõe uma livre comunidade de inspiração e de invocação, fora da qual perde o sentido e a realidade.

A relação paternal é uma relação material tanto quanto uma relação moral. Pelo contrário, a relação do mestre e do discípulo envolve exclusivamente o campo do conhecimento. E enquanto as outras relações de dependência, por exemplo a do empregado face ao patrão, a do soldado para com os seus superiores, são dominadas por imperativos técnicos, muito diverso é o que se passa nas relações entre mestre e discípulo. As hierarquias militares, profissionais, económicas e administrativas subordinam-se a considerações objectivas de serviço, particular ou público, de interesse financeiro ou qualquer outro. É verdade que o professor encontra o discípulo segundo normas e instituições de instrução pública, pelo menos nos casos mais gerais, mas enquanto essas modalidades técnicas forem predominantes, a relação continua a ser uma relação de ensino e o professor de instrução primária, o professor de liceu que cumprir honestamente o seu papel de funcionário não é um mestre em todo o sentido da palavra.

A acção do mestre implica normalmente certas condições materiais e técnicas, mas serve-se delas muito mais do que as serve. Estabelecimentos escolares, ciclos e programas de estudos fornecem pretextos e ocasiões para o encontro. Simplesmente, essas condições não são necessárias, pois a relação mestre-discípulo pode estabelecer-se fora delas. E não são suficientes, pois pode haver ensino sem haver mestre. Só se pode falar, com rigor, da acção destes quando se opere a passagem da ordem intelectual do saber à ordem espiritual, em que se realiza a edificação da vida pessoal. A relação com o outro, neste caso, restitui o discípulo a si próprio. O mestre não é um chefe: não exige obediência cega, como não exige disciplina ao serviço duma causa exterior. O mestre não é um patrão: só por usurpação o pode vir a ser, visto que o discípulo enquanto tal não tem que trabalhar para benefício daquele que o guia.

Reduzida ao essencial, a relação mestre-discípulo é radicalmente diversa da relação superior-subordinado. O discípulo confia no mestre para que este o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de a si próprio se conduzir. O estado de discípulo é um estado provisório, uma situação passageira, que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a conduzir-se por si próprio. Os ritos de passagem da vida universitária podem revestir assim uma espécie de valor simbólico: sulcam exteriormente essa iniciação, graças à qual um homem entra na posse de si próprio. O mestre não limita a sua influência a conselhos técnicos, a uma orientação epistemológica, não é apenas guia do aluno através do labirinto da sua própria existência. Graças à acção persuasiva da sua presença, e talvez sem que isso seja expressamente acentuado, deslinda as contradições íntimas: explica cada um a cada um, apontando os rumos decisivos.

Normalmente, nas relações humanas, a qualidade de mestre é dada por acréscimo. No ensino, é uma espécie de acrescentamento, como que o ensino do ensino. Por isso, intervindo numa segunda leitura, pode sobrecarregar com a sua significação qualquer outra das novas relações. Um superior hierárquico pode ser um mestre, como Galliéni o foi para o jovem Lyautey; um patrão pode igualmente sê-lo para os seus empregados. Mas é também verdade que o inferior pode ser um mestre para o superior e impor-se a ele como exemplo vivo dum belo êxito na afirmação própria. A relatividade de toda a grandeza humana surge plenamente na humildade cuja lição se impõe a todas as grandezas forjadas. Desta inversão de valores nos dá testemunho a parábola cristã dos Reis Magos prostrados perante o

Menino Jesus, ou a do espanto dos Doutores; o equivalente filosófico e pagão é a submissão do imperador Marco Aurélio face ao escravo Epicteto.

O sentido da acção do mestre define uma hierarquia, mas que nada tem que ver com as hierarquias comuns baseadas na instituição, na tradição, na riqueza ou no poderio. Se o mestre simboliza o poderio e a riqueza, só os simboliza enquanto força do homem a si próprio reduzido, e forte da força que a descoberta da verdade e só ela dá àqueles que se lhe consagram. Ao lado desta autoridade, autoridade do mestre e só dele, todas as outras parecem arbitrárias e forjadas. Preso e condenado à morte, Sócrates conserva uma tranquila certeza e julga os seus juízes. A sua desgraça só o faz ensinar melhor a inversão de todos os valores, ou antes, o estabelecimento de todos os valores. Idêntico é o caso, mais próximo de nós, de Gandhi.

Ao que dizem os leitores russos da famosa obra de Tolstoi *A Guerra e a Paz*, a chave do romance acha-se num rápido episódio, que pode escapar a um leitor não prevenido. O herói do livro, o príncipe Pedro Bezukhoff, inquieto e insatisfeito, sempre em busca do sentido da sua vida, é preso, quando da tomada de Moscovo pelos exércitos de Napoleão e lançado para uma enxovia, onde se amontoam toda a espécie de suspeitos. No meio das misérias do mundo concentracionário, Pedro conhece um soldado muito pobre, filho de camponeses, chamado Platão Karataieff. É um homem rude, analfabeto, cuja vida não se debruçou sobre si próprio e que se contenta em encarar com a mesma disposição as vicissitudes da sorte. Uma espécie de sabedoria popular habita nele, sabedoria à base de provérbios, ditados, tradições rurais e citações religiosas. O seu bom humor, a sua permanente simplicidade, todas as humildes qualidades ocultas que pacìficamente se manifestam no claro-escuro da prisão são para o príncipe Pedro como que a revelação dum

segredo da vida, que em vão procurara durante tantos anos. Platão Karataieff morre pouco depois, tão obscuramente como sempre vivera, abatido numa estrada por não ser capaz de seguir a coluna de prisioneiros em debandada. Permanecerá vivo para sempre na fidelidade de Pedro Bezukhoff, não só porque incarna a milenária paciência e a virtude do povo russo, como porque foi para ele, no tempo trágico do universo concentracionário, o modelo e o exemplo do verdadeiro auto-domínio humano. Conservou a paz de espírito e de sentimentos apesar da desumanidade da guerra.

É certo que o próprio Platocha nunca suspeitou da força que tinha, e que desafiava todas as hierarquias sociais e intelectuais. É certo que Pedro também não compreendeu imediatamente o sentido decisivo da lição que lhe fora dada. Mas é certo, também, que o diálogo entre ambos, incoerente e depressa interrompido, ilumina singularmente que a palavra mestre pode revestir a acção da presença que leva, após uma desorientação mais ou menos longa, à reordenação do ser pessoal. Vivia no erro, vivia errante, sabendo-o ou não o sabendo. Veio o mestre — venceu-me e convenceu-me. O seu essencial testemunho não diz respeito a um saber, nem a um saber fazer. O mestre é. Porque a sua vida tem um sentido, ensina a possibilidade de existir. Também eu sou um homem, que o sou e que o quero ser. A minha vida justifica-se e eu devo justificá-la. E, como o devo, posso-o.

Capítulo V

A MARCA DO MESTRE
OU O DESEJO DO IMPOSSÍVEL

Difícil é precisar quando e como o mestre se torna mestre. A passagem a essa qualidade designa, sem dúvida, uma promoção, mas essa promoção não se identifica com este ou aquele rito de passagem, pelo qual um indivíduo se eleva numa hierarquia social. Não se passa a ser mestre, por delegação dum reitor ou por decreto ministerial, no dia em que se passaram com êxito os exames de aptidão pedagógica, de licenciatura ou de doutoramento. Um decreto de nomeação pode designar um professor ou um assistente, não pode consagrar um mestre. Igualmente nenhum decreto o pode suspender ou revogar.

A afirmação da força do mestre inscreve-se numa hierarquia ontológica, fora de qualquer secção administrativa. Há, contudo, um acesso a essa dignidade, como que uma passagem de fronteira, que fez do estudante de outrora, do aprendiz, submetido ao ensino de outros, o detentor duma autoridade que passará a impor-se a outros. Pode-se vir a ser mestre, sem o ter procurado nem querido. Pode-se des-

cobrir um dia que se *é* mestre, sem se ter dado conta disso. É apenas uma situação de maioridade espiritual que foi atingida. Até ali vivera-se como discípulo, como aluno, na base da confiança outorgada a este ou aquele, de quem se admitia a eminente superioridade. Eis que se descobre, nesta ou naquela precisa ocasião, ou fora de toda a ocasião, que se saiu da tutela. Até aí tinha um mestre, ou mestres, mas eis que descubro que talvez confiasse neles mais do que o mereciam. Também eles têm os seus limites, e, em qualquer caso, já nada podem sobre mim. Continuo-lhes ligado pelos laços da saudade ou do reconhecimento, mas a admiração e respeito que por eles tinha, sem desaparecerem completamente, deram lugar à amizade. Agora terei que voar com as minhas próprias asas — a palavra alheia já não me basta.

A força própria ao mestre é, acima de todas, responsabilidade assumida. Primeiro, responsabilidade para com os outros, pois que o mestre descobre que tem cura de almas. Vivera até então da confiança que nos outros tinha, agora são os outros que devem confiar nele. As primeiras impressões nada têm de triunfal, mais se sente o fardo dum peso a vencer do que dum peso vencido. Até agora, contentara-me com uma verdade de empréstimo, agora terei que dar aos outros, que de mim esperam que lhes diga a verdade, que a indique. Sùbitamente, descubro que é impossível ao homem dizer a verdade.

Mas o mestre não se torna um mestre apenas porque os outros aguardam dele a verdade. Ser mestre não é essencialmente uma forma de relação com outrem, uma dignidade que advenha a alguns pela mera solicitação dum aluno ou dum público. Digamo-lo uma vez mais: a maior parte dos professores não são mestres. Dão aulas, encarregam-se de cursos, honestamente, como bons funcionários. Redistribuem os conhecimentos que acumularam, mas nunca tive-

ram a ideia que, para lá da verdade professada, se afirma a exigência duma verdade mais alta, perante a qual cada homem digno desse nome é responsável. Aliás, regra geral, os seus alunos não se enganam e não lhes pedem mais do que o que eles podem dar. Para lá da esfera do ensino, a ordem da irradiação do mestre supõe, por conseguinte, que se ponha de novo em causa os valores humanos. Ao professor só se pede que saiba. Ao mestre reclama-se uma outra competência, que supõe a ultrapassagem e a relativização do saber.

Por outras palavras, o aluno não pode interrogar o mestre sobre o que é ser mestre, sem que este, antes, se tenha interrogado a si próprio. O professor inconsciente e medíocre não entenderia a pergunta ou até, naturalmente, o aluno não a poria, advertido por um seguro instinto de que não era ocasião de a pôr. O consentimento mútuo que impõe o mestre aos seus discípulos tem, pois, por condição inicial, um consentimento consigo próprio, esse novo nascimento por si próprio dum homem que se descobre só e responsável, duma responsabilidade não apenas material e intelectual, mas espiritual. Havia uma verdade feita, uma verdade dada, ensinada nos livros, nas instituições, no ensino dos professores autorizados. Esses tranquilos sistemas, um dia, desabaram e o homem que gravitava pacìficamente em torno das certezas alheias é obrigado a realizar a mais difícil e a mais impossível das revoluções copernicianas. Doravante, é em torno de si próprio, do seu pensamento, da sua palavra e da sua consciência que se organiza uma verdade nova e decisiva, não só para ele, mas para aqueles que dele dependem.

Tornamo-nos mestres no dia em que descobrimos que já não há mestres. Houve e há, é certo, heróis, pensadores, génios e santos. Mas, apesar das auréolas que os nimbam, surgem-nos apenas como homens que, longe de possuir a

verdade, lutaram pela verdade, ou melhor, contra ela. Fizeram o que puderam, cada um por seu lado. E essa partida que travaram até ao fim, sem saber se a ganharam ou perderam, importa hoje voltar a travá-la, cada um para si, numa igual incerteza. Esse é o debate de todo o mestre, em que cada um está em jogo e é jogado. Sem dificuldade se vê que a relação com o discípulo permanece exterior a este embate fundamental, a esta luta com o anjo da verdade, de que o solitário herói pouco falará, mesmo ao mais amado dos alunos, porque as palavras nada podem sobre essa íntima realidade dum destino em gestação, em vocação, cujos inícios e os termos se perdem na penumbra, para lá dos confins do discursivo.

Há um mistério da força que ao mestre é própria e que sem dúvida se enraiza no mais profundo deste debate que qualifica o mestre como mestre, embora escapando ao conhecimento dos discípulos, que sofrem o seu ascendente. Uma lenta iniciação, marcada por ritos de passagem cada vez mais temíveis, fez de Miguel Ângelo um mestre, como de Bach ou de Mozart, de Mallarmé, de Rilke ou de Descartes. Cada um daqueles cujo exemplo se impõe aos homens, teve primeiro de aprender, mas por processos que nada têm que ver com o progresso regular do itinerário da escola, do aprendizado ou da universidade. Os exames escolares, em que nos medimos com camaradas, com professores, segundo regras do jogo bem definidas, feitas para tranquilizar o bom aluno e não para o inquietar, dão lugar a outro exame, mais implacável, porque põe frente a frente com a sua própria exigência o candidato a mestre. Só aquele que tudo obteve de si próprio poderá exigir muito dos outros. O obstáculo entre cada um de nós e cada um de nós é essa resistência e essa recusa, essa incessante fuga duma natureza rebelde à perfeição. É preciso ir mais à frente, e é difícil, e é impossível. É preciso afastar de nós toda a

humanidade para atingir o acabamento e a consumação da humanidade; é preciso levar a bom termo as liturgias do quotidiano, para que a capacidade do mestre seja a suprema recompensa dum supremo sacrifício.

Nesta zona, cada um, com risco da sua própria vida, se encontra só. E o mestre, para ganhar a sua vida, tem que aceitar primeiro perdê-la. Seria preciso retomar e examinar uma por uma as confidências de todos os que se comprometeram nesse combate desesperado e que viajaram muito longe até às fronteiras da condição humana, de que talvez não hajam nunca regressado. Daí esse afastamento em relação a eles próprios e a nós, daí essa distância, devido à qual a presença do mestre sempre está franjada de ausência. Efectivamente, a consagração do mestre é o termo dessa aventura em que, seja qual for o domínio, lutou com o absoluto. Dessa aventura impossível, saiu ferido. Mas o tamanho da ferida só outro mestre o pode suspeitar: a admiração e o respeito das massas fundam-se na incompreensão. Só vêem facilidade, dificuldade vencida, onde o mestre muitas vezes lê claramente o seu próprio malogro.

A longa paciência do génio, quando analisada, surge assim como uma longa impaciência, na dúvida e na angústia. Tomemos, para exemplo, o caso de Goethe, que representa para o ocidental culto o padrão do equilíbrio na plenitude. No entanto, nunca ele deixou de se queixar da dificuldade que lhe vinha da sua vida de criador: «Luto com o anjo desconhecido — escreveu no *Diário*, em 1779 — até à exaustão; homem algum pode imaginar os combates que tenho que travar para produzir o pouco que peço». E duas semanas mais tarde: «Que falta de ordem e de continuidade na minha acção, nas minhas ideias, na minha criação poética! Que raros foram os dias que me renderam! Meu Deus, continua a dar-me o teu auxílio, continua a dar-

-me a luz necessária para que eu não seja um obstáculo para o meu próprio caminho» [1].

Responder-me-ão que são palavras típicas dum jovem, sob a influência, ainda recente, da borrasca romântica e do *Sturm und Drang*. Sê-lo-ão ainda aquelas que proferiu quarenta e cinco anos mais tarde, no fim duma vida plena de glória e recheada de obras-primas? Ei-las, tal como Eckermann no-las reportou: «Sempre me invejaram por ter sido singularmente favorecido pela sorte. Também sinto que não me posso queixar e não serei eu a invectivar o meu destino. No entanto, no fundo, a minha vida foi só sofrimento e trabalho. Posso garantir que, ao longo de setenta e cinco anos, não tive quatro semanas de verdadeira satisfação. Foi sempre o mesmo rolar duma pedra que era preciso a cada momento voltar a levantar...» [2] Assim se lamentou Goethe, o olímpico, um dos mestres espirituais do Ocidente. O seu destino, aparentemente tão bem sucedido, surgia-lhe como o tormento dum réprobo, a que fosse imposto o castigo, incessantemente recomeçado, de carregar sem esperança com o rochedo de Sísifo.

A 29 de Julho de 1890, no cadáver do suicida Van Gogh, foi encontrada uma última carta dirigida ao irmão. O pintor confessa-lhe o seguinte: «Arrisquei a minha vida, a minha razão perdeu-se quase por completo, nisto, no meu trabalho» [3]. Por mais longínquas que nos pareçam as posições de Goethe e de Van Gogh, a confissão é idêntica e idêntica a podemos encontrar nos inúmeros exemplos que nos ficaram

---

[1] *Diário*, Julho-Agosto 1779 cit. por Robert d'Harcourt, Sagesse de Goethe, *Revue de Paris*, Agosto 1949, p. 14.

[2] Goethe, *Conversations avec Eckermann*, trad. fr. Chuzeville, N. R. F., pp. 52-53.

[3] *Lettres de Vincent Van Gogh à son frère Théo*, trad. fr. Philippart, Grasset, 1937, p. 321.

das confidências de outros mestres, autênticamente marcados pelo génio. O seu triunfo aparente, a consagração do êxito, quando lhes foi dado, o respeito admirativo dos discípulos, nunca lhes ocultaram o sentido do seu fracasso. O poeta Mallarmé, como o pintor Van Gogh, acabou por perder a razão nesta luta solitária. O mesmo se passou com Rilke e Cézanne, Nietzsche, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo. Clássico ou romântico, o mestre tem em si próprio o seu melhor inimigo. E as razões que a si mesmo se dá, as obras que produziu, se se impõem aos outros, não poderiam nunca convencê-los a eles. O mestre é um mestre para os outros; se é um mestre autêntico, não tem ilusões a seu respeito. Essa dúvida invencível e essa inquietação serão para ele um último recurso, um remédio para a tentação de cair na sua própria armadilha.

O mestre é, pois, e necessàriamente, um homem só. Ninguém fora dele pode ser válida testemunha e juiz do seu esforço. A testemunha é implacável e o juiz verifica a culpabilidade daquele cujas realizações não conseguem nunca igualar a sua ambição. Quando Dostoiewski estava a escrever *O Idiota*, sua mulher observa que «a parte já escrita do romance não o satisfazia. Devo dizer, a propósito disto, que o meu marido era sempre muito severo para consigo próprio e que raramente os seus escritos lhe mereciam aprovação. Às vezes apaixonava-se pelas ideias dos seus romances, que trazia na cabeça durante muito tempo, mas quase nunca ficava satisfeito ao vê-las expressas» [4]. E a mulher de Dostoiewski, cujo testemunho é tanto mais precioso quanto pouco ou nada compreensivo, acrescenta, a propósito de *O Idiota*, que o seu marido «costumava dizer que nunca tinha tido ideia poética mais rica, do que a desse

---

[4] *Dostoiewski*, pela sua mulher Anna Grigorievna Dostoiewskaia, trad. fr. Beucler, N. R. F., 1930, p. 177.

romance, mas que não tinha chegado a dizer a décima parte do que queria» [5].

Lemos *O Idiota* e apreciamo-lo como uma obra-prima. Mas Dostoiewski não se deixou iludir e essa obra, para ele, mais não era que a sombra dum sonho, o fantasma duma ambição desiludida. Esta insatisfação não é de forma alguma explicável pela psicologia eslava ou pelo génio particular de Dostoiewski. É apenas um dos sinais da mais alta certeza, incessantemente obstinada em voltar a travar essa partida decisiva que não podia ganhar, tal como Cézanne voltou a pintar infatigàvelmente, até à morte, o impossível e perfeito quadro que obceca os seus sonhos. Evocando, sem dúvida, o seu próprio destino, Nietzsche descreve esse escritor que «como tantas outras pessoas, seduz mais pelas suas imperfeições do que por aquilo que acaba e consegue. A sua obra nunca exprime o que ele ao certo quis dizer, o que quereria perfeitamente ter captado. Como se sempre tivesse tido o anúncio duma visão e jamais a própria visão. Mas uma prodigiosa avidez lhe permaneceu no íntimo mais íntimo e dela retirou a sua prodigiosa eloquência: eloquência do desejo, eloquência duma fome imensa. Foi graças a ela que elevou os que o escutaram acima da própria obra, acima de todas as «obras», foi ela que lhe deu asas» [6].

---

[5] *Ibid.*, p. 191.

[6] Nietzsche, *Le Gai Savoir*, § 79, trad. fr. Vialatte, N. R. F., 1939, p 74. Este passo pode ser aproximado da comovente e desiludida confissão com que termina o *Port-Royal* de Saint-Beuve, uma das obras-primas da crítica literária: «Conta Gibbon que no dia, ou melhor, na noite de Junho em que, no seu jardim de Lausanne, escreveu as últimas linhas da última página da sua grande obra, após ter pousado a caneta, deu um passeio sob uma álea de acácias, donde via, dominando-o, a imensa extensão do campo, do lago, e das montanhas. A lua iluminava tudo e ele sentia primeiro um movimento de alegria, depois uma surda melancolia e uma surda tristeza. O autor de *Port Royal*, no momento em que acaba a útima página do manuscrito do seu livro, nesta manhã dum dia de Agosto de 1857, sente uma disposição análoga, embora muito menos suave; sente-se liberto, mas triste...» *(Port Royal*, ed. Hachette, vol. VI, p. 244).

A marca do mestre manifesta-se nesta exigência que não conhece vacilação alguma, e é exactamente por causa dela, exactamente porque ele nunca deixou de tudo exigir de si próprio, sem alcançar a plena satisfação, que pode exigir tudo dos seus discípulos. Não se trata de problemas técnicos, de procura estilística ou de aperfeiçoamento de pormenor graças aos quais uma obra ou outra pode ser terminada. A procura visa uma expressão total, uma libertação sonhada e inacessível. O crítico ajuiza da realização e às vezes fala de obra-prima. O mestre julga-se em função das suas intenções, não lhe é possível iludir-se. A 11 de Fevereiro de 1852, Nicolau Gogol, poucos dias antes de morrer, queimou o manuscrito da segunda parte das *Almas Mortas*. Gesto semelhante teve Kafka ao proibir a publicação dos seus escritos, que só nos chegaram, por conseguinte, contra a vontade do seu autor.

Seria absurdo considerar como actos inspirados pela loucura as decisões negativas de homens em quem a posteridade reconheceu os mestres da literatura ocidental. Foi em pleno conhecimento de causa, com toda a lucidez, que condenaram a sua obra, cuja insuficiência e indignidade quase sacrílega se lhes impôs como uma evidência. Kafka notou-o no seu diário íntimo. «Tudo o que a minha imaginação encontrou, fosse num estado de espírito propício, palavra por palavra, ou mesmo por acaso, todas essas palavras sempre solidárias aparecem-me, logo que me sento à secretária para tomar notas, como secas, falsas, compassa-

das, disparatadas, timoratas e, sobretudo, com imensas lacunas, embora eu nada tenha descurado da concepção primitiva. Isto deve-se em grande parte ao facto de eu nada achar que me satisfaça sem recorrer à pena, a não ser em momentos de exaltação que temo mais do que desejo, porque neles a plenitude é tão total que tenho que me refrear, beber cegamente da torrente das palavras, ao acaso. Quando isso acontece, no momento de escrever, essas capturas revelam-se a uma segunda análise sem comparação possível com a plenitude donde vieram, incapazes de as recriar e, por isso, falhadas e descabidas, pois apenas tentam e nada alcançam» [7].

Há, pois, um mal-entendido entre aquele que lê a obra com o preconceito favorável de nela encontrar os traços do génio e o próprio autor, que se censura por, apesar de todos os seus esforços, ter dado a comer gato por lebre. Existem, é certo, autores satisfeitos, mas talvez não sejam esses os mestres autênticos, na medida em que a virtude da humildade não cresceu neles. O mistério da força própria ao mestre, na sua decisiva eminência, está sempre ligado a essa faculdade de perpétua decepção, que faz o tormento, confessado ou não, dos homens mais exemplares. Miguel Ângelo quando, após anos de trabalho, vê pela primeira vez o tecto da Capela Sixtina, não reencontra nele o sonho visionário por cuja figuração tanto havia lutado. Virão depois os críticos e historiadores, os professores que exercerão o seu talento a comentar e a explicar, descortinando intenções, descrevendo simetrias. O mestre ouve-os com um secreto espanto, mas, apesar das suas belas análises, sabe que a realidade é infinitamente mais complicada e infinitamente mais simples. É preciso deixar falar os tagarelas: o essen-

[7] Kafka, *Diário*, 15 de Novembro de 1911, cit. por Max Brod, *Franz Kafka*, trad. Zylberberg, N. R. F., p. 104.

cial será sempre esta demanda desigual, esse desejo do impossível, que o mestre autêntico vive dia a dia e que acabará por matá-lo. Essa é a história que ninguém pode compreender, e que, aliás, não interessa a ninguém.

Pode parecer que uma descrição como a que tem vindo a ser feita enferma dum certo romantismo e dum trágico inútil. Mas é certo que o essencial dela se encontra na maior parte daqueles em quem se afirma o génio criador. Goethe dominou o seu romantismo, mas não o seu tormento e incertezas. Stéphane Mallarmé o pacífico professor de inglês, conheceu sob a sua bonomia aparente os tormentos do malogro e da incompletitude. Todos, todos os mestres se queixaram, mas nunca mais do que por semi-confidências, por meias palavras, por invocações de amor ou de amizade sem esperança de resposta. O que está em causa apenas diz respeito àquele que se põe em causa e a põe como causa sua sem que se lhe possa encontrar solução.

Podíamos lembrar aqui a frase célebre de Clotilde de Vaux, citada por Augusto Comte, que diz que «não é digno dos grandes espíritos espalhar à sua volta a perturbação que sentem». Mas o silêncio do mestre não se fundamenta em considerações deste género. Fundamenta-se na consciência que tem da impossibilidade de comunicação. Silêncio de defesa e de impotência, é também silêncio dessa derradeira solidão a que se acha confinado aquele que escolheu ser um iniciador e um modelo. Para se tornar no que é, foi-lhe necessário guardar uma certa distância, e essa distância, distância de si a si próprio, distância de si para os outros, é tal que nenhuma palavra simples e directa pode transpor o espaço da separação. O mestre afastou-se; ficará para sempre do outro lado do espelho. Quando tenta exprimir-se, vemos gestos, ouvimos sons, mas o verdadeiro significado deles, como acontece em certos sonhos, é levado pelo vento, dissolvido na atmosfera.

O mestre não pode falar de si. Esse facto não seria tão grave se significasse apenas que o mestre não se pode ensinar a si próprio. Mas a experiência do mestre é experiência de verdade e a impossibilidade de falar da sua experiência de verdade, de a transcrever na ordem da comunicação quotidiana, é um obstáculo para todo o ensino que recaia no essencial. Evidentemente, os professores falam, como falam os maus mestres, os mestres de aparência que constantemente nos dão lições. Mas a autêntica mestria começa para lá do silêncio.

O austríaco Ludwig Wittgenstein, um dos pensadores mais originais da nossa época, tentou extrair da lógica matemática uma concepção rigorosa da linguagem. A sua obra-prima, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, publicado pela primeira vez em 1921, termina com as seguintes afirmações: «Aquele que me compreende acabará por reconhecer as minhas fórmulas como fórmulas sem sentido, se conseguiu subir através delas, sobre elas, acima delas. (Pode-se dizer que deve rejeitar a escada que lhe serviu para subir ao topo). Deve ultrapassar estas fórmulas: verá então o mundo correctamente. Aquilo de que se não pode falar, deve o homem calá-lo» [8]. Esta maneira de se despedir do leitor, no final dum livro austero e difícil, pode parecer provir de um humor desenvolto. No entanto, se reflectirmos bem, podemos perguntar se a última palavra de Descartes e de Spinoza, embora estes tenham correctamente aceite o jogo, não será o seu silêncio, que seria simultâneamente um apelo e um desafio, último recurso do homem ao homem.

A civilização ocidental prolonga a cultura helenística, que estava inteiramente fundada no valor da retórica. Não

[8] Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, proposições 6, 54 e 7. London, Routledge and Kegan Paul, 8.ª ed., 1960, p. 189.

pode admitir sem resistência a ideia de que a verdade se não situa na ordem do discurso, se não reduz, ao fim e ao cabo, a um discurso sobre a verdade. Não obstante, é evidente que a mais alta influência do homem sobre o homem se realiza fora da palavra expressa. Para Confúcio, ao que diz Granet, «o verdadeiro ensino não era o que se transmitia através das palavras. Prefiro não falar, dizia. — Mestre, se não falais, disse Tsen Kong, como é que nós, discípulos vossos, podemos ensinar? — Porventura, o céu fala? As quatro estações seguem o seu percurso, todos os seres recebem a vida e porventura o céu fala?» [9]

Ainda neste caso erraria quem recusasse este ensinamento a pretexto de um qualquer exotismo que o afectasse. Nele afirma-se uma verdade, verdade que é duma elevadíssima experiência espiritual. A sabedoria japonesa do Zen confirma a do mestre da China tradicional: a regra do silêncio prevalece nela também: «Os mestres do Zen — escreveu Suzuki — não nos dão nenhum índice explícito para penetrar no que superficialmente apercebemos. Quando tentamos compreender intelectualmente, o sentido escapa-se-nos (...) A ideia dos mestres é apontar o caminho onde a verdade do Zen pode ser experimentada, mas essa verdade não pode ser encontrada pela linguagem que empregam e que empregamos como meio de comunicação das ideias. Quando lhes sucede recorrerem a palavras, a linguagem serve para exprimir sentimentos, estados de alma, atitudes interiores, nunca ideias: tudo se torna incompreensível, se acaso procuramos um sentido nas palavras dos mestres, pensando que essas palavras revestem ideias (...) O sentido não deve ser procurado na expressão, mas em nós próprios,

[9] Marcel Granet, *La Pensée Chinoise*, Renaissance du Livre, 1934, p. 480.

no nosso próprio espírito, despertado para a mesma experiência» [10].

Uma reflexão deste género esclarece o sentido paradoxal de toda a palavra que é sinal de experiência. O sinal só vale pela experiência que designa. Aquele que não tem experiência não compreenderá a linguagem, mas para aquele que já tem experiência a linguagem é inútil. Estamos perante uma espécie de círculo vicioso, que desmascara a contradição fundamental de todo o ensino. O mestre não pode revelar nada: a revelação só é possível para aquele que já a possui. «I-t'van, num dos seus sermões, disse: "Falar é blasfémia, ficar calado é enganador. Para lá do silêncio e da palavra, existe, apontando para o alto, uma passagem, mas a minha boca não é suficientemente vasta para a designar". Disse isto, e desceu do púlpito...» [11] Eis, sem dúvida, a mais alta confissão do mestre, de que encontramos outra expressão na história do grande pintor chinês, U-Tao-Tseu, que pintou para o Imperador uma sala do palácio. Acabada a pintura, o Imperador pôde admirar uma magnífica paisagem. «"Vêde" — disse o pintor — "na caverna, ao pé desta montanha, habita um espírito". Bateu as palmas e a porta que fechava a entrada da caverna abriu-se. "O interior é magnífico, e o esplendor ultrapassa tudo o que as palavras podem exprimir. Permiti que vos mostre o caminho". Dizendo isto entrou na caverna. A porta fechou-se atrás dele e antes que o Imperador, atónito, pudesse falar ou fazer um gesto, tinha desaparecido da parede, que voltara à cor branca inicial (...). Ninguém mais voltou a ver U-Tao-Tseu» [12].

A parábola vai muito longe. O mestre passou para o

[10] D. T. Suzuki, *Essais sur le Bouddhisme Zen*, trad. franc. J. Herbert. Vol. I, Albin Michel, 3.ª edição, pp. 370-371.

[11] *Ibid.* Vol. III, 1958, p. 998.

[12] *Ibid.*, vol. I, pp. 396-397.

outro lado do espelho, a miragem dissipou-se. Diante da parede branca, o Imperador e a sua corte ficam silenciosos e perguntam, com certeza, se alguma coisa sucedeu, se tudo aquilo não foi um sonho. O mestre desapareceu, tudo voltou a ser como era dantes, parede e homens. No entanto, nada ficou igual. Cada um foi restituído a si próprio e para todos se tornou claro que o sentido de toda a realidade se encontra para lá de toda a realidade. A pintura indicava uma beleza presente, mas é preciso ultrapassar a pintura e procurar-se a si próprio, desaparecendo aos olhos de todos. O mais alto ensinamento do mestre é apagar o que ensinou e depois apagar-se a si próprio aos olhos dos discípulos. Sócrates, antes de morrer, procede do mesmo modo, quando pede aos discípulos que esqueçam Sócrates.

O mestre é homem de verdade. A sua presença só tem sentido se diz a verdade, se se esforça por todos os meios para a comunicar. Mas o mestre sabe também que a verdade não é da esfera do dizer. Sabe-o de tal forma que deve aceitar antecipadamente a grande renúncia de procurar dizer, durante toda a sua vida, e de reconhecer que não poderá dizer o que quer dizer. O ser não é objecto de posse, nem de comunicação. O ser não se deixa pôr à distância, transcrever ou traduzir. Tudo o que se pode reduzir a fórmulas não tem interesse.

«Que um homem tenha o direito de falar do bom tempo — observa Kierkegaard — sei-o eu; mas o resto ocupou-me durante toda a vida» [13]. Não se fala da verdade como se fala da chuva e do bom tempo. Aquele que, nessas condições, imagina falar verdade, esqueceu a verdade se é que alguma vez a conheceu. «Entre espírito e espírito» — diz ainda Kierkegaard — «uma relação directa no que se refere

[13] Kierkegaard, *Diário*, 1850; cit. por Jean Wahl, *Études Kierkegaardiennes*, Aubier, 1938, p. 655.

à verdade essencial é impensável. Se se admite essa relação, isso significa, na realidade, que uma das partes deixou de ser espírito e é nisto que não reflectiram certos génios que, por um lado, impelem, em massa, as pessoas até ao limiar da verdade e, por outro, têm a ingenuidade bastante para pensar que aplausos, desejo de ouvir, assinaturas, etc. significam que se aceitou a verdade. Mas, exactamente, tão importante como a verdade, e mesmo mais ainda, é a maneira como a verdade é aceite e de pouco serviria conduzir milhões de pessoas a aceitar a verdade se o modo como a aceitassem as lançasse imediatamente para fora dela» [14].

Não se pode falar melhor da diferença entre o mestre autêntico e o professor honesto ou o propagandista puro e simples. A iniciação à verdade, que equivale a uma introdução na verdade, não pode revestir a forma dum fabrico em grande série. Karl Jaspers distingue três categorias de mestres, numa ordem hierárquica. Há primeiro os que ensinam certos princípios particulares bem determinados, cumprindo honestamente uma tarefa fragmentária. Depois vêm os mestres do sistema, os que proclamam ter descoberto o sentido da vida na sua totalidade. Sabem tudo e ensinam o que sabem, impondo serenamente aos que os escutam a escravidão dum imperialismo intelectual. Neles, a pretensão triunfa. Hegel anuncia o fim da história e, simultâneamente, o fim da filosofia, que julga ter terminado para sempre. Nada mais absurdo do que uma tal atitude, cujo ridículo Kierkegaard estigmatizará com violência.

Os mestres mais autênticos, segundo Jaspers, são os «profetas da comunicação indirecta», os que se recusam a ensinar uma doutrina, seja ela qual for. Neles se afirma o

[14] Kierkegaard, *Post-Scriptum aux Miettes Philosophiques*, trad. Petit, N. R. F., 1941, p. 163.

mais apaixonado desejo de comunicar com o outro, mas essa relação com o outro é objecto duma procura e dum diálogo, duma dialéctica sem resolução. «Nenhuma doutrina é vida; nenhuma comunicação duma doutrina é transmissão de vida (...). Sócrates não se anuncia como o que fecunda, mas como o que ajuda a dar à luz. Kierkegaard chama à comunicação indirecta uma comunicação de existência. Qualquer doutrina, qualquer ensino racional é algo de geral. Por isso, o essencial, o absoluto não transparecem neles, pois a substância do espírito, a existência, é sempre absolutamente individual» [15].

O mestre ensina, mas ensina algo de diferente do que ensina. O mais alto ensinamento do mestre não está no que ele diz, mas no que ele não diz. Platão, que é sem dúvida o mais importante inspirador da cultura ocidental, passou a vida a elucidar o sentido da verdade. Afirma-nos expressamente, num dos seus últimos escritos, nunca ter exposto o essencial da sua mensagem. «Há uma coisa que tenho ainda que dizer e que diz respeito a todos aqueles que escrevem ou escreverão; que diz respeito a todos aqueles que afirmam conhecer os problemas com que me debati, como a todos aqueles que pretendem ter sido meus ouvintes ou ouvintes deste ou daquele, como ainda aos que pretendem tudo ter descoberto sòzinhos. O que lhes queria dizer é o seguinte: não é possível, nem a eles nem a ninguém — pelo menos, é essa a minha opinião — entender nada das coisas que verdadeiramente importam. Sobre elas, de qualquer modo, nada há que eu tenha escrito nem nunca haverá, pois que o saber que se lhe refere não é, como os outros, formulável em proposições. Antes é o resultado dum comércio repetido com aquilo que é a própria matéria desse saber,

[15] Karl Jaspers, *Psychologie der Weltanschauungen*, Berlim, Springer, 1925, p. 378.

o resultado duma experiência que com ela se partilha. Sùbitamente, tal como a luz aparece quando a chama irrompe, esse saber produz-se na alma, e alimenta-se sòzinho de si próprio...»[16]

Os diálogos de Platão expõem a dialéctica de Platão, tal como ela se constitui no decorrer das conversas entre Sócrates e os seus discípulos. Mas a dialéctica dos diálogos não é a verdadeira dialéctica, é apenas a sombra dessa dialéctica, prosseguida na obscuridade e no silêncio, que seria a aventura platónica, a experiência de Platão com a verdade. Nesta zona, cada um está entregue a si próprio. Se Platão nada disse, foi porque se trata dum segredo que lhe não pertence. Ou antes, é preciso admitir que Platão pertence ao seu segredo. Por isso, esse segredo só tem sentido para o próprio Platão. Supondo mesmo a hipótese absurda de Platão se ter vindo a tornar senhor dele, essa descoberta não teria interesse para os outros, pois cada discípulo tinha que enfrentar a sua verdade como Platão enfrentara a dele.

O sentido da verdade, para cada homem, é a sua luta pelo absoluto, a sua luta contra o absoluto. E essa vocação e invocação do absoluto, que constitui para cada homem o seu princípio de identidade, impõe a cada um o selo do segredo. Assim está feita a nossa condição, de tal modo que nos não-podemos aproximar da verdade universal, senão na perspectiva duma relatividade generalizada. Daí a impossibilidade dum ensino universal da verdade. O pensador que a julga ter dominado, e que julga que a conseguiu pôr ao alcance de todos, demonstra, com essa mesma convicção, que não sabe o que é a verdade. Platão não cometeu esse erro, mas Kierkegaard teve razão quando censurou Hegel por se ter julgado detentor duma certeza definitiva e universalizável. A pedagogia autêntica não é tão simples. «Deter um homem na rua e falar com ele não é tão difícil como ter que dizer uma coisa qualquer a uma pessoa que passa, continuando a andar, sem nos determos, nem deter o outro, sem querer obrigá-lo a seguir o nosso caminho, antes, pelo contrário, insistindo para que ele siga o seu: esta deve ser a relação dum ser existente com outro ser existente, quando a mensagem se refere à verdade, enquanto interioridade de existência»[17].

[16] *Cartas*, VII, 341 *b d;* trad. fr. Robin, *Oeuvres de Platon*, Bibliothèque de la Pléiade, vol. II, p. 1209.

Isto nos leva a compreender quanto o esforço pedagógico da turma, da sala de aula, se presta a um contra-senso. Este campo escolar orientado em função da cátedra magistral sugere uma distribuição da verdade pelo ministério da palavra docente e segundo o princípio dos vasos comunicantes. O rápido esboço de Kierkegaard faz-nos ver que a situação real é totalmente diversa. Em vez de dominar os alunos do alto do seu poder, o mestre autêntico, demasiado consciente da impossibilidade da sua tarefa, hesita em tomar a palavra, porque a palavra lhe não pertence. A verdade é traída de cada vez que se pretende ensinar a verdade. «É calando-nos que falamos» ensina Angelus Silesius. «Homem, se quiseres exprimir o ser da eternidade, tens primeiro que renunciar a qualquer palavra»[18].

Grande número de professores, a maior parte sem dúvida, hesitaria em reconhecer no silêncio a última palavra e a primeira do seu ensino. Confortàvelmente instalados na pequena ilha da sua especialidade, olham para a verdade como o gerente duma grande loja com múltiplas sucursais

[17] Kierkegaard, *Post-Scriptum aux Miettes Philosophiques*, ed. cit., p. 185.

[18] Angelus Silesius, *Le Pélerin chérubinique*, trad. fr. Plard, II, 68, Aubier, 1946, p. 121.

para o conjunto da rede de distribuição de que faz parte. Trata-se, para eles, de repartir o saber que detêm, e bastam-lhes os problemas técnicos: como agir para que o maior número de alunos da turma alcance a média em inglês ou em matemática. Mas também aqui a técnica oculta a metafísica. Não basta ignorar a metafísica para a suprimir, como não basta à criança fechar os olhos para ficar escondida aos olhos dos outros.

Capítulo VI

PATOLOGIA DO MAGISTÉRIO

Sustentar que o mestre autêntico é mestre de comunicação indirecta e do silêncio é sustentar, afinal, que a acção que lhe é própria é impossível, pois implica uma contradição. É isso o que Platão confirma a seu modo, ele que toda a vida ensinou, quando declara nunca ter desvendado o seu verdadeiro pensamento. Tal como Kierkegaard, após ter terminado os estudos de teologia, se não pode resolver a aceitar o cargo de pastor, assim o mestre digno desse nome afastaria as responsabilidades impossíveis do magistério. Este só pode ser realizado por defeito, e é talvez isso o que Santo Agostinho ou S. Tomás pretendem dizer, quando afirmam a insuficiência final de todos os mestres humanos. Só Cristo, segundo eles, pode ser chamado Mestre. Os partidários da morte de Deus em pedagogia podem, pelo menos, reter desta tese a desqualificação de quem quer que se pretenda revestir duma infalibilidade docente.

Mestre autêntico seria pois aquele que, reconhecido como tal pelos outros, se recusasse a si próprio uma quali-

ficação de que se sabe, na mais funda sinceridade, essencialmente indigno. Grande é, contudo, a tentação de ceder às alheias solicitações e de se deixar persuadir, pela adesão duma aula ou dum público. Aquele que lutasse, solitário, pela vida espiritual, a partir da altura em que a aprovação e o êxito viessem coroar o seu empreendimento, corria o risco de perder a partida no próprio momento em que a julgasse ter ganho. A função de mestre é obra pessoal de edificação e de realização, ao passo que o êxito consegue um triunfo social que provém de políticas externas. A aprovação dos outros atinge-nos, porque julgamos encontrar nela um critério de validade, como se os outros tivessem mais autoridade do que nós para reconhecer o que é verdadeiro, bom e belo. Seria contudo estranho que alguém pudesse melhor do que eu decidir se realmente respondeu à questão que é minha.

Simplesmente, na maioria dos casos, o interessado mais não pretende que acreditar no que os outros lhe dizem, iludindo assim a sua vocação. Todo o êxito supõe, pelo menos, a ameaça dum mal-entendido. O ricochete provocado pela aprovação dos outros gera uma auto-satisfação que produz, por sua vez, uma desmobilização da exigência íntima. É por isso que a virtude do auto-domínio persiste mais pura naqueles a quem não for outorgada a consagração social. Cézanne luta até ao fim dos seus dias, como Gauguin ou Van Gogh, porque os negociantes e amadores lhe recusam os quadros que rompiam com a tradição. Já Corot não teve essa sorte e, chegada a hora da glória, começou a confeccionar uma série de quadros conformes ao gosto do público. Kierkegaard, Schopenhauer, Sócrates ou Nietzsche apoiam-se na incompreensão mais ou menos geral. Mestres não reconhecidos pela sua geração, serão mestres das futuras gerações.

A graça da falta de êxito não foi dada a toda a gente e,

de resto, o malogro também não constitui um sinal de génio. Não basta ser-se ignorado para se ser genial: a verdade é outra. Tudo se passa como se a aprovação generalizada tivesse como consequência deslocar a questão do domínio pròpriamente espiritual para o domínio social. Aquele que os outros aprovam não pode deixar de se aprovar a si próprio. Como não estar satisfeito consigo, como não se dar razão, quando os outros no-la dão? Seria preciso uma espécie de heroísmo para recusar o próprio êxito e perseverar na procura, no próprio momento em que o consentimento mais ou menos universal nos certifica de que encontrámos. O êxito torna-se, então, a forma mais subtil do malogro, para o homem finalmente libertado da sua angústia e solidão. Doravante a sua finalidade será o êxito, muito mais que a afirmação. E a maior parte daqueles que o viram não viram geralmente mais que o êxito. E àquele que lhe negasse qualquer força de prova, que outro sinal ficaria da capacidade atingida?

A situação parece sem saída. O escritor, o pensador, o artista que só conhecem o insucesso, se continuam a sua obra, é na esperança de que um dia terão o reconhecimento dos homens. Stendhal conta com os leitores de 1880 para se vingar da indiferença dos contemporâneos. Cézanne nunca teria sido provàvelmente Cézanne se, desde o princípio, os negociantes de quadros lhe tivessem disputado as telas. Kierkegaard ou Nietzsche, aplaudidos desde os seus primeiros escritos, não teriam, porventura, continuado uma demanda que aprofundaram tanto mais quanto mais a souberam e quiseram intempestiva. A popularidade é má conselheira. Desencoraja a persistência no trabalho, pois que só na solidão merecem ser recomeçados os lances perdidos. O actor em moda, o escritor, a partir do momento em que se julgam lançados, estão, na maior parte dos casos, definitivamente perdidos.

Esta indecisão fundamental corresponde a um dos dramas secretos do mestre. Entre aquele que o é autênticamente e a falsa testemunha não há, talvez, outra diferença: o verdadeiro mestre duvida da sua capacidade mesmo quando esta é unânimemente reconhecida por aqueles que o rodeiam. Todo o êxito se baseia num mal-entendido: cobre a face do homem que busca a sua verdade com a máscara daquele que os outros julgam descobrir nele. Tentação grande será, então, abandonar a realidade da pessoa pela ilusão da personagem. Tal como se argumenta tradicionalmente a favor da existência de Deus pela prova do consentimento universal da humanidade, acontece que o mestre representa o papel dum Deus que duvida da sua divindade, mas que se deixa persuadir pelos homens que estão dela convencidos.

É, no entanto, difícil, para não dizer impossível, resistir à pressão da popularidade, do dinheiro, dos aplausos, do respeito. O homem mais preocupado com a sua integridade, se quiser fugir a influências que constituem outras tantas ameaças para a sua vocação, condenar-se-á a uma perpétua fuga diante da sua sombra. E a sombra acabará por devorar o homem real. O romancista inglês Graham Greene contou a história dum arquitecto ilustre, esmagado pela glória, com a consciência nítida de que esta é absurda e a nada corresponde. Acaba por se refugiar no interior da África, numa aldeia de leprosos, sem conseguir contudo fugir ao seu destino. Ninguém acredita nos seus protestos, que parecem apenas aumentar o seu prestígio e autoridade. Ao morrer, completamente desesperado, só o médico da leprosaria o parece ter compreendido e por isso diz à guisa de oração fúnebre: «Estava curado de tudo, menos do seu êxito. Mas ninguém pode curar-se do êxito, como ninguém pode dar aos mutilados que trata, os dedos e os tornozelos que perderam. Mando-os para a cidade, e as pessoas observam-nos nas lojas e nas ruas, seguem-nos com o olhar e chamam a atenção dos outros, quando eles passam. O êxito é isto: é a mutilação do homem natural» [1].

O drama da vedeta do cinema, do teatro ou da canção, vítima da sua popularidade, exibe-se-nos todos os dias nas grandes revistas e jornais da actualidade. Aquele ou aquela que se tornaram, por graça e técnica apropriados, ídolos do público, acabam geralmente por sucumbir ao peso dessa alienação duma personalidade medíocre numa personagem prestigiosa. O autêntico mestre, porque possui uma constância real, consegue resistir melhor ao enfeitiçamento do seu próprio fantoche. É capaz de se distanciar em relação a esse conjunto de representações colectivas que uma conspiração simultânea apressada e interessada lhe pretende impor. O General De Gaulle, nas suas memórias, fala às vezes de «De Gaulle» na terceira pessoa, querendo significar que nesta ou naquela circunstância o grande homem, em que os desejos da nação se afirmaram e reconheceram, se substitui ao homem real e aos seus próprios pensamentos. Mas não se deixa iludir; mesmo se tem que aparecer, por vezes, sob a forma duma figura da ribalta, sabe que essa imagem não é a sua imagem. Representa um papel pelas necessidades da sua causa, mas, sabendo que representa um papel, não se identifica com ele. Esta é, sem dúvida, a diferença, não pequena, entre Charles de Gaulle e Brigitte Bardot. De Gaulle não está convencido que é de Gaulle, enquanto Brigitte Bardot está convencida de que é Brigitte Bardot.

Em igualdade de circunstâncias, de resto, é mais fácil e tentador ser Brigitte Bardot que ser de Gaulle. Mas o mestre está em situação de vedeta. Pouco interessa que o

[1] Graham Greene, *La saison des Pluies*, trad. fr. Sibon, Robert Laffont, 1960, p. 308.

seu público seja de trinta, trinta mil ou trinta milhões de indivíduos. Está exposto aos olhares: oferece-se como modelo e como exemplo; vive da popularidade e da impopularidade. Existe para os outros e a sua tentação permanente é ver-se como é visto, ou antes, como queria ser visto. Daí a constante ameaça duma insinceridade, duma impureza, a que nem mesmo os melhores sabem fugir. A implacável frase de Nietzsche segundo a qual todo o grande homem macaquearia o seu ideal insere-se plenamente aqui. Ou, por outras palavras, o mestre macaquearia a mestria. Representaria para o seu público uma peça complicada de enganador enganado, nunca se sabendo bem quem engana e quando. A perspectiva assim aberta não é agradável. É em nós natural o respeito pelo mestre, e repugna-nos apanhar um homem exemplar em posição de inautenticidade. Conta-se que Winston Churchill, no tempo da sua maior glória, tinha sempre um charuto de reserva, para o caso de ser fotografado e poder sempre, dessa maneira, oferecer-se à contemplação da multidão na sua atitude favorita. Se este pormenor não tem muita importância, é já mais inquietante saber o que Alain confidenciou a um discípulo: «Alain disse-me um dia: "Quando estava na Escola, andava sempre com um livro de Platão debaixo do braço. Nunca o abri, mas não era isso que importava. O que importava era que se dissesse: Oh, de Platão, quem sabe é Chartier (...)". Disseram-me que em Pontivy ele fazia a mesma coisa com Aristóteles» [2]. Chartier, aluno da Escola Normal, prefigurava já Alain, o mestre exemplar, talvez já demasiado consciente da sua exemplaridade.

Do mestre-escola até ao professor universitário, todo o membro da função docente é uma personagem. A cátedra

[2] R. Cotard, *Bulletin de la Société des Amis de l'École Normale Supérieure*, Junho 1960, p. 18.

fá-lo surgir como vedeta. Nela, representa o seu papel de dispensador de sabedoria e de saber perante um público fàcilmente convencido da sua superioridade. Como esse actor romano que, representando o papel dum mártir cristão, veio a acabar por ser mártir da fé que simulava, o professor corre o risco de se identificar com uma verdade de que é apenas porta-voz. É essa, em resumo, a aventura especulativa de Hegel, cuja envergadura intelectual domina boa parte do século XIX ocidental. O professor, segundo Hegel, exerce o sacerdócio do absoluto, como bom servidor do Estado, de que é o mais firme sustentáculo, uma vez que a razão do filósofo hegeliano mais não é do que uma perpétua razão de Estado.

Nada mais significativo, de resto, do que os resultados obtidos pelo ensino desse profeta do Estado, sustentado pelo Estado. Os bons alunos de Hegel recitaram a lição de Hegel, simples repetidores do espírito absoluto, definido pelo mestre absoluto, a que seria inútil pretender acrescentar o que quer que fosse. Mas os melhores alunos de Hegel acabaram por se levantar contra o ídolo, encontrando a sua própria verdade na denúncia de qualquer pretensão totalitária à verdade. Kierkegaard e Marx, o defensor do individualismo cristão e do pensamento existencial como o crítico político, fundador do socialismo científico, tiveram como ponto de partida a recusa do pontificado hegeliano. Em 1860, Feuerbach, outro discípulo revoltado, denuncia a idolatria reinante: Hegel é «o ideal realizado, o modelo dum professor alemão de filosofia, dum profissional filosófico. O Espírito absoluto é idêntico ao professor absoluto» [3].

Em 1850, Schopenhauer havia publicado já um panfleto *Sobre a Filosofia Universitária*. A filosofia do Estado,

[3] Feuerbach, carta a Bolin, 1860, citada em H. Arvon, *Ludwig Feuerbach ou la transformation du sacré*, P. U. F. 1957, p. 5.

ensinada por professores do Estado, vítima da sua própria personagem, assegura sem oposição possível o imperialismo do professor. Mas o pensamento autêntico «é uma planta que, como a rosa dos Alpes ou a *edelweiss* só pode crescer no ar livre da montanha; morre sob cuidados artificiais. Os representantes da filosofia na vida burguesa representam-na vulgarmente como o comediante representa o rei» [4].

É o emburguesamento da filosofia e a sua funcionalização que estão na origem das ilusões do mestre. O aparelho administrativo fornece-lhe os meios de impor uma autoridade que a si própria confere os seus próprios critérios, graças ao sistema de composições, exames e concursos, em que os alunos e candidatos de todos os géneros são obrigados a *jurare in verbo magistri*. Repetindo em eco a palavra do mestre, o discípulo dá, diante do mestre e para sua mais alta satisfação, a prova da existência do mestre. Não lhe é possível proceder de outro modo e imagina-se muito fàcilmente a reacção do mestre perante o qual um candidato qualquer empreendesse, por erro, confusão ou má vontade a demonstração da existência dum mestre diferente. Também na Universidade ninguém pode servir a dois senhores e não é por acaso que o nome de patrono dado pelo estudante de medicina ou ciências ao seu professor, evocando, pela sua raiz, o termo patrão, evoque também uma subordinação quase material, uma hierarquia de fidelidade e de serviços.

A mesma situação se encontra, aliás, em todos os compartimentos do saber. O lugar de mestre, sendo primeiro uma situação a adquirir, depois a defender, representa o fulcro essencial da táctica e estratégia universitários, desde a escola primária ao liceu e à Faculdade. No domínio filo-

[4] Schopenhauer, *Über die Universitätsphilosophie, Parerga und Paralipomena, Werke*, Berlim, Weichert Verlag, vol. IV, p. 142.

sófico, a França do século XIX possui um equivalente de Hegel em Victor Cousin que, se foi modestamente inferior ao seu simétrico alemão no que diz respeito à especulação pura, compensou e ultrapassou essa deficiência por um agudo sentido de administração. Cousin reinou sem contestação possível sobre meio século do pensamento francês. Para o abater foi necessário a revolução de 1848 que, se o privou dos lugares oficiais e das múltiplas honrarias, não apagou a sua influência que se prolongou até aos nossos dias, graças a uma espécie de inércia da velocidade adquirida.

Jules Simon, lúcido discípulo de Victor Cousin, esboçou o retrato desse homem surpreendente que fez da vida universitária o meio de alcançar uma verdadeira ditadura intelectual. Professor, director da Escola Normal, presidente do júri de concursos e dos júris de doutoramento, dominou também o Conselho superior da instrução pública, a Academia Francesa e a Academia de Ciências Morais. Simultâneamente, e durante algum tempo, foi ministro. O mestre detém o poder absoluto, com todos os meios necessários para o realizar. «O ensino de filosofia» — escreve Jules Simon — «estava inteiramente nas mãos de Victor Cousin. Cousin dizia que os professores de filosofia formavam o seu regimento. Mas o coronel desse regimento era marechal de França» [5]. «Cortante e autoritário», diz ainda Jules Simon «conhecia o nome e o processo de todos os seus soldados» [6]. Acrescente-se que Cousin não era um homem sem valor. Dotado de uma grande capacidade de trabalho, erudito respeitável, exerceu em vários domínios uma influência digna de crédito. Mas a influência que mais o interessava era a acção directa do homem sobre o homem,

[5] Jules Simon, *Victor Cousin*, Hachette, 1887, p. 81.

[6] *Ibid.*, p. 95.

para a qual mobilizava as mais radicais pressões. «Numa palavra», escreve o seu antigo aluno, «era um mestre e que mestre! Penso hoje que não o reconhecemos como devíamos. Os traços inferiores do seu carácter não nos deixaram ver os seus aspectos superiores» [7].

Infelizmente, é lícito pensar que os «traços inferiores», mau grado a tardia indulgência de Jules Simon, eram superiores aos superiores. A mesma testemunha diz-nos que o seu grande homem «considerava todos os professores de filosofia como encarregados de transmitir as suas palavras». Todos os anos dava um curso aos alunos do terceiro ano da Escola Normal «a fim de que os futuros professores seguissem as suas ideias. Indicava-lhes expressamente os livros que eles deviam ter como base das suas aulas. Obtinha depois informações dos inspectores e quando um hesitante ou recalcitrante vinha a Paris aplicava-lhe o devido correctivo» [8]. Dois discípulos do mestre foram por ele escolhidos para compor um breviário da sua filosofia para uso das turmas: «Quando a revolução de Fevereiro veio pôr termo ao domínio de Cousin, estavam eles ocupados, sob a sua direcção, a compor um manual de filosofia elementar, onde só entravam passagens dos seus diversos livros, bem coordenadas entre si para constituirem um sistema regular, completo e impecável. Este manual tinha sido autorizado oficialmente e imposto oficiosamente. A filosofia teria tido o seu catecismo. Tinha o seu bispo» [9].

Estes pormenores não têm apenas interesse documental e retrospectivo. A singular personalidade de Cousin esclarece exemplarmente o mais habitual desvio da força do mestre. «Todo o segredo da sua vida — resume Jules Simon — é que

[7] *Op. cit.*, p. 91.

[8] *Op. cit.*, p. 116.

[9] *Op. cit.*, p. 117.

Cousin amou e cultivou sobretudo a política da filosofia» [10]. Estas palavras têm um longo alcance. Evocam, por antecipação, a célebre expressão de Péguy sobre a decadência da mística em política. Muitas existências universitárias são assim interiormente minadas pela tentação da autoridade e dos seus prestígios, mesmo que nem todos diante delas sucumbam. Todo o mestre reconhecido traz em si a sombra dum potentado. É certo que Cousin talvez tenha salvo a filosofia francesa, ameaçada, no princípio do século XIX, pela conjura da Igreja e do Estado. Mas é mais dificilmente negável que Cousin tenha esterilizado, por mais de cem anos, a filosofia universitária francesa, de tal modo que o saldo final acaba por ser deficitário.

Esta oração fúnebre de Victor Cousin não chocará provàvelmente ninguém. Dispensa-nos de fazer a oração fúnebre de muitos outros mortos ou vivos ilustres. Se houve, para Cousin, uma política da filosofia, há também uma política da geografia, da história, dos estudos franceses ou ingleses, da biologia ou da medicina. Cada departamento do saber é um espaço fechado cujo controlo os diversos mestres na matéria se disputam. A vontade de poderio habita também nos sábios, sejam eles quais forem. Nada de mais fácil do que confundir a autoridade do homem com a da função que exerce, tanto mais quanto a função e os lugares não são o sinal e a consagração do valor do homem. É necessário uma humildade singular e muita grandeza de alma para resistir aos prestígios do nosso próprio poder. Para alguém que não esteja muito seguro de si mesmo, a imposição aos outros é ainda a melhor forma de imposição a si próprio.

Alunos, estudantes, mesmo quando se não achem envolvidos nos mecanismos destas feudalidades, não podem

[10] *Op. cit.*, p. 178.

assumir exacta consciência duma situação que os ultrapassa. O respeito natural pela hierarquia estabelecida assegura uma fácil eminência ao mestre de que dependa a carreira. Em 1904, Bergson pronunciou o elogio de Ravaisson, seu antigo professor, a quem sucedia na Academia das Ciências Morais e Políticas. Evocando a doutrina desse distinto continuador do espiritualismo de Victor Cousin, Bergson afirmou: «Nenhuma análise pode dar uma ideia dessas páginas admiráveis. Vinte gerações de alunos souberam-nas de cor» [11]. Thibaudet ensombrou esta magnífica homenagem, limitando-se a comentar: «E tinham razão para isso, porque Ravaisson era nem mais nem menos que o Presidente do júri do doutoramento em Filosofia» [12]. Seria injusto e demasiadamente simplificador acusar o doutor Bergson de lisonja retrospectiva, mesmo com a circunstância atenuante da oração fúnebre. A natureza humana está feita de tal modo que, por harmonia pré-estabelecida, o candidato normal professa muito sinceramente a maior estima e a maior deferência pelos membros do júri. E as suas obras dominantes, as suas ideias favoritas, inscrevem-se com feliz facilidade nas reservas da sua memória.

Bem entendido que, também aqui, não é só a filosofia que está em causa. Como nas corporações medievais, o serviço dos mestres é, em todos os domínios, o caminho imposto para alcançar o domínio. E, se alguns Rastignacs agem cìnicamente, a maior parte dos alunos aceita o seu destino com uma verdadeira dosagem de candura e habilidade, esperando a ocasião de impor por sua vez a sua

[11] Bergson, La Pensée et le Mouvant, *Oeuvres*, ed. du Centenaire, P. U. F., 1959, p. 1468.

[12] Thibaudet, *Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours*, Stock, p. 403. Cito a aproximação feita por J. F. Revel, *Pourquoi des Philosophes?*, Julliard, 1957, p. 57.

própria disciplina aos discípulos futuros. Assim se abre a possibilidade duma espécie de geografia humana da vida intelectual e universitária, ou de uma economia política em que se destacariam os feixes dos sistemas de influência e lugares de segurança que confeririam o controlo dum espaço epistemológico determinado. Os postos-chave serão, neste caso, as cátedras na Sorbonne, a Inspecção geral, as direcções de trabalhos, as presidências de júri de doutoramento ou licenciatura, as comissões oficiais do Ministério e do Centro Nacional de Investigação Científica, as grandes revistas, a atribuição de subvenções, as diversas Academias... Uma sábia estratégia, factores oportunos, ajudam a progredir pouco a pouco nos fins e meios desta selecção artificial que permite primeiro uma afirmação e depois a duração até uma idade avançada.

Ora são geralmente os medíocres que travam esta batalha com mais paixão e tenacidade. Os melhores nem sempre estarão isentos de certos compromissos com o sistema, mas têm outras coisas a fazer e o seu trabalho, ocupação predilecta, absorve-os. Mas aqueles que, pelo contrário, são minados pelo obscuro pressentimento de serem falhados, esses encontram na consciência do seu nada o princípio da sua carreira. A esterilidade, a própria preguiça são incitamentos maiores ao domínio sobre os homens. Quem não é capaz de edificar uma obra constrói uma carreira, segundo os caminhos e os meios da arte do arrivismo calculadamente prosseguidos. A vida literária, artística, universitária é rica destes Maquiavel de trazer por casa, potentados ou tiranos, que preferem ser reis dos seus reinos a ser duques de outros e que devem o melhor do seu prestígio e poder a uma diplomacia secreta maduramente reflectida e finalmente triunfante.

O leigo nestas matérias talvez se espante se souber que no mais alto nível do ensino francês, na Sorbonne como no

Colégio de França, o recrutamento de professores é feito à base dum sistema electivo, exactamente como na Academia Francesa ou, mais geralmente, no Instituto. Ora é sabido que este género de nomeações controladas é particularmente apreciado por todos os que não podendo contar consigo próprios para adquirir notoriedade, gastam tesouros de paciência e habilidade para conquistar desse modo títulos de nobreza intelectual. Existindo um corpo, que se recruta por cooptação, o problema consiste em obter um lugar, conquistando votos. A operação não ultrapassa os limites humanos, pois que o número de eleitores não vai além de algumas dezenas. O homem prudente passará alguns anos a conquistar um por um os votos favoráveis, utilizando os meios propriados a cada personalidade considerada. Evidentemente que há infinitos matizes, que vão do respeito à admiração, da lisonja à servidão ou ao incensamento. E o maquiavelismo mais subtil é aquele que, mediante uma judiciosa restrição mental, se mantém inconsciente dos seus próprios processos. O bom candidato é o que sabe conciliar a alma do camaleão com a prudência da serpente, mantendo sempre a candura duma criança.

Não é menos verdade que o nosso ensino superior se recruta na base duma sociologia eleitoral bastante estranha, que é preciso ter a coragem de confessar. Um matemático francês, que já está longe do sistema e ensina em Chicago, denunciava-o há alguns anos, falando da Faculdade de Ciências: «Como é o conjunto de toda a Faculdade que vota cada candidato, ou seja, como quem vota são todas as especialidades reunidas (desde as Matemáticas até à Botânica) é necessàriamente, para cada caso, uma maioria de incompetentes quem decide» [13]. O candidato tem que se

[13] André Weil, *Science française?*, N. R. F., Janeiro de 1955, p. 104.

apresentar a esses incompetentes, um por um, e tem que procurar impressioná-los o melhor possível: «Em França, não se oferece uma cadeira a um sábio, por mais ilustre que este seja. É preciso que seja ele a apresentar a sua candidatura. É preciso, na maior parte das vezes, que ele faça as suas visitas de candidatura, formalidade principalmente destinada a permitir àqueles a quem ele vai pedir o voto que julguem da flexibilidade da sua coluna vertebral» [14]. E o citado matemático acrescenta: «Em Inglaterra, uma visita de candidatura seria suficiente para desqualificar imediatamente o candidato...» [15]

Visìvelmente ferido, o autor em questão pergunta como é que se pode evitar que esta «lei de cooptação de medíocres» se prolongue. Mas não tem quaisquer ilusões: «seria preciso um acto de autoridade, acto esse que encontraria pela frente a mais feroz resistência da maioria dos universitários franceses, dos professores do Instituto, do Colégio de França, dos corpos constituídos e das personalidades acerca das quais se ganhou o costume de só se falar em público com o mais profundo respeito. Ao fim e ao cabo, talvez não fosse preciso senão um pouco mais de coragem do que a que é necessária para favorecer os destiladores de aguardente contra os interesses dos viticultores» [16]. De facto, a situação é ainda mais desesperada porque a causa dos destiladores de aguardente é a do alcoolismo, e apesar de tudo ainda há pessoas suficientemente corajosas para denunciar o alcoolismo. Enquanto o ensino superior representa a Cultura e o audacioso que o atacasse seria imediatamente acusado pelos titulares instalados de ameaçar essa

[14] *Ibid.*, p. 103.
[15] *Ibid.*, p. 107.
[16] *Ibid., p. 105.*

Cultura, de que são iméritos representantes, eleitos e eleitores.

De resto, é evidente que o professor de Zoologia Comparada não tem qualquer qualificação que lhe permita escolher um professor de Física Nuclear, como o especialista de História Medieval não tem qualquer autoridade que lhe permita designar um professor de Japonês ou de Árabe. Este modo de recrutamento favorece os tráficos de influências, os favores e as prestações de serviço que na altura própria se pagarão na mesma moeda. A política, a religião e a irreligião fornecem motivações que são, na maioria dos casos, determinantes; na Universidade, como na sociedade em geral, o Vermelho e o Negro permanecem vias de acesso privilegiadas e meios de alcançar uma situação. No entanto, talvez esta não fosse melhor se a eleição fosse reservada só aos professores competentes e se o candidato fosse escolhido apenas pelos seus pares.

É por isso que, e por mais penosa que seja esta verificação, temos que convir que o mérito e o valor pessoal não são, entre nós, meios suficientes para triunfar. Um professor respeitado e honrado teve, para fazer carreira, que trair pelo menos uma vez. Lucien Febvre cita uma carta do historiador Gaston Roupnel em que este confessa a sua desilusão a propósito do honesto e genial Michelet: «Gostava tanto dele! Acreditei tanto nele!... Mas o meu terrível amigo Mathiez mostrou-me uma carta escrita por Michelet em 1827 ou 1828 (?). Ao ler essa carta, carta de uma mediocridade confrangedora e dum arrivismo sem pudor, o meu ídolo caiu por terra» [17].

[17] Gaston Roupnel, carta a F. Braudel (1944) citada por Lucien Febvre, *Combats pour l'Histoire*, A. Colin, 1953, p. 390; *cf. Ibid.*, p. 376, estas linhas de Febvre a propósito do geógrafo Jules Sion: «Tendo encontrado numa região bonita, em Montpellier, uma cátedra de geografia que lhe agradou, nunca fez a mais pequena diligência para a trocar por uma cátedra em Paris. Também, como se calcula, ninguém as fez por ele. Nunca se peça a ninguém virtudes sobre-humanas».

Todo o homem que triunfou é um homem que subiu. Por isso as personalidades instaladas têm tendência a dificultar a ascensão daqueles que possam vir a ser para eles rivais perigosos, susceptíveis de eclipsar a sua própria e legítima glória. Assim, favorece-se a mediocridade reconhecida, da qual nada se teme e que, pelo contrário, destacará, pela sua própria nulidade, o valor dos colegas. O mérito e a autoridade pessoal intervêm normalmente como razões de impedimento e motivos de eliminação. Que é que aconteceria se Sartre fosse candidato à Sorbonne ou ao Colégio de França? Veríamos imediatamente conjugarem-se contra ele todas as boas razões e todas as boas-vontades para lhe impedir a entrada. A Sorbonne, há bastantes anos já, não quis aceitar Bergson. Merleau-Ponty teve que insistir bastante para forçar as portas e a sua eleição para o Colégio de França esbarrou com fortíssimas oposições, que nos admiramos que não tenham prevalecido. Pelo contrário, é infelizmente natural que o sociólogo e austero moralista que foi Durkheim encontrasse no seu genro todas as qualidades necessárias para continuar a sua obra e para lhe suceder com o amigável apoio dos seus colegas. Este caso está longe ser único: o princípio electivo confunde-se muitas vezes com o princípio hereditário em linha directa ou indirecta. Todos os pais de família preocupados com a sua prole os compreenderão.

A defesa das posições adquiridas contra eventuais recém-chegados é apenas um aspecto da polemologia universitária. Completa-as esta por uma estratégia dirigida contra o colega do lado. Todos conhecem, nos mais diversos

domínios, estas lutas inexoráveis entre colegas inimigos que se disputam o controle de esta ou de aquela esfera de influência. As rivalidades pessoais ocultam-se naturalmente em oposições doutrinais e a concorrência das vontades de poderio em confronto leva normalmente à sobrevivência do mais apto. No tempo da escolástica medieval, os mestres antagonistas excomungavam-se mùtuamente a pretexto da ortodoxia teológica; hoje, a situação não é totalmente diferente, como o demonstra o célebre caso Lyssenko, ocorrido na Rússia Soviética. Aparentemente, o debate que se travava recaía sobre a teoria biológica nas suas relações com a ortodoxia marxista; de facto era um ajuste de contas entre professores inimigos em que todos os meios eram válidos para desqualificar o adversário. Lyssenko obteve a eliminação dos concorrentes, fazendo intervir as altas instâncias do Partido, exactamente como um grande doutor medieval podia triunfar mobilizando a hierarquia e os tribunais eclesiásticos.

Se Lyssenko não hesitou em recorrer ao braço secular do poder estalineano para impor a sua supremacia à biologia soviética, os cálculos a longo prazo saíram-lhe errados. A tirania, na ordem do saber, só prevalece pouco tempo e o último juízo da história raramente é favorável ao usurpador. Para honra do espírito humano, é justo salientar que alguns sábios de altíssima envergadura nunca manifestaram o sentido da propriedade e o exclusivismo que marcarão para sempre o nome do Lyssenko.

Darwin conceptualizou durante vinte anos a ideia mestra da *Origem das Espécies*, antes de se decidir a publicar, em 1859, o livro que o devia imortalizar. Vezes sem conta o sábio inglês confiou as suas ideias a amigos que insistiam com ele para que se apressasse na redacção várias vezes começada dessa obra. Estava-se nesta situação quando, em 1858, Darwin recebeu do seu amigo Alfred Russell Wallace,

viajante, naturalista e geógrafo, que se encontrava na Malásia, um estudo intitulado: *Sobre a tendência das variedades para se afastarem do tipo original.* Imediatamente, Darwin reconheceu no ensaio do Wallace, concebido sem qualquer influência sua, as mesmas ideias em que há tanto tempo congeminava.

Imediatamente Darwin insistiu junto de Charles Lyell, o ilustre geólogo, seu amigo e confidente, para que este se ocupasse da publicação do texto do Wallace, que foi apresentado por Lyell e Hooker à *Linnean Society* e apareceu nos registos da Sociedade. Lyell e Hooker, contudo, acrescentaram um prefácio insistindo no facto de ter sido Darwin quem teve a iniciativa daquela difusão: «Aprovámos entusiàsticamente essa iniciativa» — dizem eles — «sob a condição de Darwin não recusar ao público, como estava inclinado a fazer, a favor de Wallace, a memória que ele próprio escreveu sobre o mesmo assunto. Essa memória foi lida por um de nós em 1844 e estamos os dois na posse confidencial do seu conteúdo há muitos anos. Isto mesmo o dissemos a Darwin, que nos deu licença para dar à sua memória o uso que nos parecesse conveniente...» [18]

Foi nestas condições que foi publicado o primeiro texto de Darwin relativo à teoria da evolução. A posteridade que, por natural simplificação, deu a Darwin o título de pai da teoria evolucionista, talvez tenha sido injusta para Wallace, mas Darwin nada fez para usurpar a glória alheia e o seu caso é suficientemente raro, mesmo quando se trata dum autêntico génio, para merecer ser registado. Acontece assim que a busca da verdade não seja apenas, não seja mesmo uma luta pela supremacia ou pelas vantagens sociais. O filó-

[18] *Life and Letters of Charles Darwin*, Londres, 1887, vol. II, p. 115; *Cf.* T. K. Penniman, *A hundred years of anthropology*, Londres, Duckworth, 2.ª ed., 1952, pp. 103-104.

sofo Husserl, cuja obra estava, na sua grande parte, inédita quando ele morreu, soube um dia que uma fracção dos seus manuscritos tinha desaparecido num incêndio. Aos seus familiares que deploravam essa perda irreparável, Husserl respondeu sòmente: «Não se preocupem, trata-se da verdade, e a verdade acaba sempre por ser conhecida».

Darwin e Husserl trabalharam pela verdade e não por Charles Darwin ou Edmond Husserl. Recusaram-se a lutar pela supremacia, por uma falsa glória que os deixava indiferentes. Por isso se compreende muito bem porque é que nas lutas pela supremacia nem sempre é o melhor que ganha, mas o mais hábil e o mais tenaz. Muitas vezes o mestre oficial desta ou daquela disciplina confunde o interesse da ciência ou da arte, no domínio da sua competência, com o seu e muito próprio interesse. É esta a razão pela qual as diversas academias, criadas para encorajar o desenvolvimento das artes ou das ciências, funcionam na prática como conservatórios de situações adquiridas e opõem-se obstinadamente a qualquer novidade que ponha em questão a hierarquia estabelecida. Aquele que ocupa uma posição de controlador ou de árbitro não conhece outra escala de valores se não a sua própria personalidade. Como disse Schopenhauer: «Ninguém pode ver o que está acima de si (...). Não podemos ver nos outros mais do que nós próprios somos, porque ninguém pode alcançar e compreender outra pessoa sem ser na medida da sua própria inteligência. Se esta for da pior espécie, qualquer capacidade intelectual elevada não a impressionará de nenhum modo...» [19]

Assim se explica o facto de que determinado cultor das letras italianas, que alcançou o primeiro lugar da sua espe-

[19] Schopenhauer, Aforismos sobre a sabedoria na vida, *Parerga e Paralipomena*, tradução francesa Cantacuzène, 10.ª ed., Alcan, 1914, p. 220.

cialidade, tenha podido entravar durante vinte ou trinta anos o desenvolvimento dos estudos italianos em França, na opinião de observadores imparciais. Com ele, certo filólogo ilustre pôde impor a sua vontade, graças a uma singular longevidade, década após década, ao conjunto da corporação. E poderíamos citar outros inúmeros exemplos. Em particular, quando se trata de domínios técnicos, que só necessitam de um pessoal restrito (o caso do chinês ou do berbere em França), a autoridade administrativa tem que confiar no mestre que se soube impor: as opiniões deste farão lei, será o ditador no seu campo de estudo.

Bem entendido, esses ditadores são frágeis. A soberania desaparece quando um Mestre, aposentado ou morto, perde o controlo do mercado intelectual. O ilustre indianista e filólogo Max Müller, de nacionalidade alemã, mas professor da Universidade de Oxford onde fez uma brilhante carreira, analisa na sua *Autobiografia*, a grandeza e a decadência da influência hegeliana na Alemanha. Max Müller começou os seus estudos na Universidade de Leipzig em 1841, dez anos depois da morte de Hegel, na altura em que a «febre Hegeliana» começava sùbitamente a baixar. «O resultado» — escreve ele — «era inevitável. O arco estava extremamente tenso e por isso a reacção havia de vir, ou mesmo, como foi o caso do hegelianismo, uma total derrota. Até em Berlim a popularidade acabou de repente e, passado algum tempo, nenhum sábio digno desse nome deixava que lhe chamassem hegeliano. Estes desmoronamentos súbitos na Alemanha são muito instrutivos. Durante o tempo em que o professor alemão ocupa a cátedra e pode fazer alguma coisa pelos seus alunos, estes exaltam-no entusiàsticamente em público e em particular. Não se contentam em celebrar, mas contribuem para diminuir todos os que dele se afastam. Assim aconteceu com Hegel, como mais tarde com Bopp e Curtius e muitos outros professores, sobretudo se tinha o apoio do Ministério

da Educação. Mas imediatamente após a sua morte e particularmente quando uma nova estrela começava a influenciar pessoas, o tom mudava rapidíssima e surpreendentemente...» [20].

Esta página de Max Müller demonstra claramente que nada de novo acontece na terra universitária. Basta modificar os nomes próprios para passar da realidade berlinense à realidade parisiense. Aliás, é impossível formular, neste domínio, juízos absolutos. Todo o mestre é um tirano em potência, porque tem potência para ser um tirano. A competência, o valor pessoal não implicam necessàriamente a nulidade ou a plenitude, pois que o melhor professor pode ter aspectos medíocres e o medíocre aspectos válidos. De resto, quem pode julgar o juiz? Nem ele mesmo, nem os outros, porquanto, nesta matéria, nunca há consenso universal e jamais se pode saber onde começa o abuso de confiança e o excesso de respeito. Só podem, pois, ser formulados juízos provisórios, estabelecidos de maneira hesitante e precária. O êxito, a reputação, a influência estabelecem-se normalmente com base em mal-entendidos, mas ninguém pode dizer com precisão quando e como acabariam os mal-entendidos.

Evidente se torna que, em consequência, a sociologia da função do mestre implica necessàriamente uma larga parte de ironia. Observar-se-á que o mestre autêntico, cuja clarividência unânimemente reconhecida faz progredir a sua especialidade, transforma-se normalmente num obstáculo a qualquer progresso ulterior. Os alunos que dependem da sua autoridade não são capazes de a pôr em causa. Admiram o mestre e, consciente ou inconscientemente, servem o patrão de que depende a sua carreira. Marc Bloch, sábio de

[20] *My autobiography, a fragment*, by the Right Honourable Friedrich Max Müller, Londres, Longmans Green, 1901, p. 128.

primeiro plano, renovador dos estudos medievais, não teve durante muito tempo quem o criticasse em França; as críticas vinham-lhe da Bélgica, do outro lado da fronteira política e administrativa. Ao contrário, o grande historiador belga Henri Pirenne, profeta no seu país, só tinha quem o contradissesse em França... Nem Pirenne nem Marc Bloch, um e outro grandes espíritos, nem os respectivos discípulos podem ser acusados de desonestidade. A linha da demarcação a estabelecer entre a boa-fé e a má, entre a admiração autêntica e a auto-sugestão é impossível nestes casos.

Todo o juízo acerca do mestre é um juízo provisório, que as épocas futuras se encarregarão de refazer. Uma série de transições insensíveis conduz do verdadeiro mestre ao charlatão e ao impostor, e o mestre lúcido tem nítida consciência dessa possibilidade de impostura que existe dentre dele. Por isso raramente deixará de recolher, agradecido, os testemunhos de reconhecimento do seu próprio valor, como outras tantas garantias contra a ameaça da dúvida. Se necessário for, organizará a sua propaganda e celebrará o seu génio, já que, como é sabido, a caridade bem entendida por nós começa...

O grande naturalista sueco Lineu deixou-nos uma espécie de salmo em sua própria glória, onde se lêem versículos deste género: «O próprio Deus o conduziu com o seu braço Omnipotente. Foi Deus quem o fez crescer a partir duma raiz metida na palha, quem esplendorosamente o transplantou para uma região longínqua, quem fez que ele crescesse como árvore imensa. Inspirou-lhe Deus um tão ardente amor pela ciência que esta se tornou para ele na mais agradável das coisas. Quis Deus que todos os meios possíveis existissem no seu tempo para que ele pudesse incessantemente progredir (...). Deus deu-lhe o maior conhecimento da história natural, maior que o adquirido por qualquer outro homem. O Senhor esteve sempre à sua beira, exterminou

todos os inimigos que lhe surgiram na frente e tornou o seu nome tão grande como o nome dos grandes da Terra. Ninguém antes dele exerceu a sua profissão com mais zelo, ninguém teve mais admiradores (...). Ninguém antes dele reformou uma ciência inteira e marcou uma época (...). Ninguém antes dele foi tão célebre no mundo inteiro» [21].

Estas espantosas litanias dum nome ilustre da ciência provam evidentemente que o espírito de Lineu estava inquieto, duvidava de si mesmo, que se preocupava com a mínima crítica e incessantemente se interrogava sobre qual o valor exacto da sua vida. Observe-se, aliás, que o maior rival francês de Lineu, Buffon, nobre naturalista e fidalgo do campo, estava igualmente imbuído pela sua própria glória que lhe permitia tratar de igual para igual com os soberanos da Europa. Quando o senhor de Buffon regressou à sua terra natal, mandou que os canhões disparassem em sua honra... Pode sempre dizer-se, contudo, que os méritos do génio podem figurar como circunstâncias atenuantes. O alto valor de Lineu e de Buffon oculta-lhes as baixezas, embora as não desculpe.

Mas acontece também que as baixezas existam sem grandeza. Muitos se tiveram na conta de génios sem que os contemporâneos ou a posteridade como tal os reconhecesse. Ricardo Wagner conservou as declarações que lhe fez Spontini, cujas prevenções chegaram a ter um certo lugar nas crónicas musicais da primeira metade do séc. XIX: «Quando ouvi o seu *Rienzi*» — declarou ele ao seu jovem colega alemão — «disse: "é um homem de génio, mas já fez mais do que o que poderá alguma vez vir a fazer...". Depois de Gluck, fui eu quem fez a maior revolução da história da

[21] *Notas manuscritas de Carl Linnaeus sobre si próprio*, publicadas por Afzelius (1823) em: Knut Hagberg, *Karl Linné*, tradução Hamman e Metzger, colecção «Je sers», 1944, pp. 172-173.

música com a *Vestal*. Em *Cortez* dei um passo em frente, depois três com a *Olympia* e com *Inês de Hohenstaufen*, onde inventei um emprego de orquestra que substitui perfeitamente o órgão. Como quer você que alguém possa vir a inventar alguma coisa de novo, quando eu, Spontini, lhe declaro que não posso de maneira alguma ultrapassar as minhas obras anteriores? Por outro lado, digo-lhe que depois da *Vestal*, nunca mais se escreveu uma nota que não fosse roubada às minhas partituras. Na *Vestal* compus um tema romano; em *Cortez* um tema hispano-mexicano; em *Olympia* um tema greco-macedónico; finalmente, em *Inês de Hohenstaufen* um tema alemão. Tudo o resto não vale nada...» [22].

Spontini não acabou a história da música, como Hegel não deteve a história da filosofia. E a suficiência de Spontini acentua ainda mais a sua insuficiência. A vaidade sem a categoria é ridícula, mas mesmo a vaidade na categoria inquieta e choca. Jean-Louis Barrault conta estas terríveis palavras que Paul Claudel lhe confidenciou cìnicamente: «A minha vida foi um destino curiosíssimo. Consegui triunfar em quatro regiões diferentes: uma carreira diplomática, uma carreira de homem de negócios, uma carreira religiosa e agora uma carreira de autor dramático» [23]. O homem que se refere desta maneira superficial à política, à finança, à religião e à literatura, desacredita ao mesmo tempo valores que parece terem sido para ele mais meios do que fins. E, no entanto, talvez Claudel se tenha limitado a dizer alto o que muitos outros heróis de triunfos análogos pensam

[22] Wagner, *Ma vie*, volume II, p. 101, citado por Guy de Pourtalès, *Wagner*, N. R. F., 1951, pp. 139-140.

[23] Citado por J. L. Barrault no estudo sobre a criação do *Soulier de Satin*, *Figaro Littéraire*, 19 de Setembro de 1953.

baixo. A frase célebre aplica-se também a eles: conseguiram triunfar, mas em que estado...

Cada mestre talvez seja, quando visto de perto, a caricatura do mestre. Ou então, talvez seja preciso admitir que ser-se mestre é uma espécie de graça fugidia, que nunca definitivamente se adquire, é o momento de franqueza e de pureza, depressa esbatido pela usura íntima das forças degradantes que ameaçam a humanidade do homem. O académico, o alto dignatário, que se costuma tratar por «Mestre» talvez nunca o tenho sido se não por protocolo e convenção. Talvez o tenha sido em certos momentos cimeiros da sua existência e nesses apenas. Mas agora, apanhado na armadilha da sua própria superioridade, toma-se por autor das suas obras, como o novo rico se convence da posse do seu dinheiro, fóssil sem vida numa dignidade perdida. «Quantas vezes» — escreve Mauriac — «me aconteceu observar um velho encantador palavroso e subtil e enternecer-me como diante dum cortiço abandonado pelas abelhas, como diante dum pombal vazio donde as aves todas tivessem fugido; abelhas e pombos que só passariam a viver no coração e na memória dos homens...» [24].

A capacidade do mestre é, pois, um feliz equilíbrio entre o ser e o parecer, entre a consideração que por nós próprios temos e o reconhecimento que os outros nos dedicam. «Se quisermos parecer qualquer coisa temos que o ser» teria dito Beethoven a Goethe. Mas quem será nestes casos um árbitro indiscutível? A autoridade dum mestre, a sua reputação, são valores fiduciários, incessantemente susceptíveis de revisão e jamais unânimemente aceites. No verão de 1812, Goethe e Beethoven passeavam no parque de Teplitz. «Nesse momento» — conta Romain Rolland — «apareceram no caminho, em direcção a eles, a Imperatriz, os Duques e toda a

[24] François Mauriac, *Journal*, volume II, Grasset, 1937, p. 175.

corte. Beethoven disse a Goethe: «Fique onde está! São eles que nos devem deixar passar. Nós não». Goethe não foi dessa opinião (...); libertou-se do braço de Beethoven e ficou de lado, de chapéu na mão. Beethoven, de braços pendentes avança em direcção aos príncipes e passa no meio deles como um bólide. Limitou-se a tocar com a mão no chapéu. Os outros afastaram-se delicadamente e cumprimentaram-no com amizade...» [25].

Esta cena célebre comove-nos mais do que nos choca. Evidentemente, Beethoven é alguma coisa, ou melhor, é alguém e simpatizamos com o desesperado desejo que tinha de afirmar o valor que era o dele. À beira do caminho, Goethe, de chapéu na mão, faz figura de criado duma casa rica. E, no entanto, ele também, à sua maneira, tinha consciência da sua própria grandeza. Tanto assim é que muitas vezes nos irritamos ao sentir, através dos testemunhos que confiou a Eckermann ou a qualquer outro comentarista seu devoto, a permanente preocupação de trabalhar na sua própria estátua, de pousar para o Olimpo com palavras que são, cada uma delas, uma sentença definitiva.

Nem Goethe nem Beethoven podem ser acusados de megalomania. Só houve um Beethoven e um Goethe, e a humanidade guardará para sempre o nome deles. Pelo contrário, houve muitas imperatrizes e houve muitos arquiduques cujo nome se perdeu e cujos títulos mais não foram que privilégios e dignidades passageiras. Mas ao afirmarem-se, cada um de sua maneira, Goethe e Beethoven traem a sua própria incerteza, a inquietação do homem ameaçado pela dúvida e que não proclamaria tão alto a sua certeza se estivesse completamente certo dela. A partir deles compreende-se melhor a insuportável pretensão de tantos falsos

[25] Romain Rolland, *Goethe et Beethoven*, ed. du Sablier, 1930, p. 91.

e grandes homens, cuja vaidade mais não é do que um esforço desesperado para compensar a secreta consciência da sua essencial mediocridade.

A virtude do mestre é uma virtude difícil. O homem verdadeiramente superior não precisaria de professar a superioridade, mas talvez não haja, a esse nível, um só que fosse justo. É significativo verificar, neste pormenor, a que ponto os mestres se detestam entre si, como se a capacidade dos outros fosse uma ameaça para aquele que a tem. A comparação é uma partilha: relativiza o que se julga incomparável. O mais que o mestre cioso da sua supremacia pode aceitar é a classificação estabelecida por uma frase célebre entre pianistas da mesma época: «Thalberg é o primeiro, mas Liszt é o único». Daí tantos ciúmes confraternais, que levam muitas vezes a ódios inexoráveis. Intendente do jardim do rei, Buffon fazia inscrever nas costas da placa com o nome das plantas a nomenclatura de Lineu. Este baptizava uma planta particularmente feia com o nome de *bufónia* [26]. «Viveram como inimigos» — escreve Vicq D'Azyr — «porque cada um deles via no outro alguém que podia prejudicar a sua glória» [27].

E, no entanto, nada impedia que cada um deles reconhecesse o valor do outro e prestasse a justa homenagem que era devida a dois naturalistas de génio, mesmo contemporâneos... O facto de cada um deles ter tido ciúmes do colega em quem via um rival não os engrandece nem a um nem a outro. Por mais desagradável que seja, o caso não é raro. Em 1912, Alfred Adler separa-se do seu mestre

[26] *Cf.* Jean Rostand, *Esquisse d'une histoire de la biologie*, N. R. F., 1945, p. 51.

[27] Vicq d'Azyr *Discours de réception à l'Académie Française*, obras completas de Buffon, ed. Verdière et Ladrange, 1824, vol. I, p. LXXXI.

Freud dizendo: «Porque é que eu tenho que trabalhar à sua sombra?». Quando Adler morreu, na Escócia, onde tinha sido convidado a reger um curso, em 1937, Freud, ao que nos conta o seu biógrafo Ernest Jones, pronunciou esta atroz oração fúnebre: «Para um rapaz judeu dum bairro de Viena, uma morte em Aberdeen é, só por si, a prova duma carreira extraordinária... Não há dúvida de que o mundo o compensou generosamente de ter combatido a psicanálise...» [28].

Estas atitudes deploráveis são frequentes em todos os domínios do conhecimento, da arte ou da fama, qualquer que seja a sua forma. Cada celebridade num domínio deseja a morte da outra e rivalidades deste género contribuem para endurecer posições doutrinais e acusar antagonismos, desempenhando um papel muito mais importante do que parece na evolução das diversas disciplinas. O próprio Sócrates, ao atacar violentamente os sofistas e ao conseguir desonrá-los para sempre ao ouvir-lhes uma opinião não preparada, só agiu assim porque não era um deles. O mestre quer-se único e só excepcionalmente admite semelhantes ou iguais. Quando muito, admite que houve outros mestres antes dele. Mas esses morreram e o que ensinaram foi ultrapassado. Descartes despreza os filósofos seus contemporâneos e o próprio Galileu. Considera-se o único do seu valor, tal como Alain não aceitava interlocutor válido na corporação dos filósofos contemporâneos.

Tudo se passa como se, para a maior parte dos mestres autênticos ou supostos, o domínio da sua especialidade constituísse um primado de que se considera o mais alto dignatário. O honesto e trabalhador Cézanne, que passou a sua vida em busca, não dum êxito que não obteve, mas da

[28] Textos citados por Alfred Stern, *La Psychologie Individuelle d'Adler et la philosophie*, Revue Philosophique, 1960, pp. 313-314.

obra-prima que também não alcançou, pelo menos na sua opinião, escreve numa carta, oito dias antes de morrer, esta apóstrofe lancinante: «Todos os meus compatriotas, comparados comigo, são merda...» [29]. Na sua grosseria, esta fórmula enérgica trai a íntima convicção daqueles que se consideram mestres em relação aos seus contemporâneos. O perigo é só que o interessado não use de todos os meios à sua disposição para traduzir em factos a opinião lisonjeira que tem de si própria. Isolado e desconhecido, Cézanne não podia fazer mal a ninguém. Mas há personagens muito mais temíveis que têm meios de construir uma tecnologia, uma política e uma sociologia do «mestrado», a fim de evitar que alguém possa ensombrar a sua justa soberania.

Mas se o concorrente directo, o inimigo número um é o outro mestre, há um inimigo em potência contra o qual aquele que detém a supremacia deve estar atento: é o discípulo que um dia virá a ser, por sua vez, mestre também. A vida artística e universitária forneceria inúmeros exemplos deste outro aspecto da patologia do mestre. Este tanto quanto amou e protegeu o discípulo no início da carreira deste, quando dele recebeu um justo tributo de admiração, manifesta-lhe depois reserva, até hostilidade, quando o aluno parece susceptível de se afirmar de uma maneira independente. Freud persegue com ódio vigilante Adler e Jung, seus alunos em crise de fidelidade, tanto receou que o nome deles viesse a obscurecer o seu. E, contudo, Freud era o mestre incontestável, cuja glória era sólida. Aqueles cuja soberania é mais frágil têm a obscura consciência de só poderem contar consigo mesmos para a defender. «Fui eu quem o fiz; deve-me tudo», pensam quando

[29] Carta ao seu filho, de 15 de Outubro de 1906 (Cézanne morreu a 22 de Outubro), Paul Cézanne, *Correspondance*, publicada por John Rewald, Grasset, 1937, p. 298.

afirmam a reputação deste ou daquele dos seus discípulos. Como a vedeta do teatro ou do cinema que, envelhecendo, não pode aceitar renunciar ou apagar-se, como os pais que não querem deixar os filhos viver a sua própria vida, indignam-se e consideram que o que é dado aos outros a eles lhes é roubado. Algumas revistas especializadas nesta ou naquela disciplina parecem assim destinadas a perpetuar a glória do mestre a que cada artigo consagra um justo tributo de homenagem. Mas quando os jovens colaboradores hesitam, nem que seja vagamente, em perseverar no servilismo puro e simples, quando querem afirmar apenas um pouco de independência crítica, os seus estudos são eliminados e o seu nome desaparece do índice. A mesma limpeza ou redução ao vazio pode exercer-se por outros meios tácticos e administrativos, próprios para impedir ou retardar a carreira dum rival possível. Será perseguido pelos méritos que nele se temem, embora, evidentemente, o pretexto seja sempre o de uma total ausência de méritos.

Pode-se evidentemente sustentar que a patologia a que nos referimos e de que salientámos diversos sintomas é própria daqueles que se julgam mestres, mas só o são na sua própria opinião. Todos estes comportamentos aberrantes seriam tentativas para compensar uma inferioridade ìntimamente sentida. O mestre autêntico, esse, seria caracterizado pela segurança na certeza. Por ser verdadeiramente um mestre, não teria necessidade de se armar em mestre e as mesquinhezes e baixezas não o afectariam. Infelizmente, os próprios exemplos que acabámos de dar provam suficientemente que não há nenhuma linha de divisão precisa entre aqueles que simulam uma capacidade e aqueles que a possuem. Frequentemente, o mestre incontestado é também um simulador que organiza o melhor possível a sua reputação sem recuar diante dos meios mais medíocres para alcançar os seus fins. Provàvelmente todo o mestre é ao

mesmo tempo a sombra do mestre e um falhado em potência.

Temos que tomar partido. Por isso não cabe a ninguém pronunciar-se em última análise sobre o segredo das consciências. As próprias sombras não conseguem esconder completamente a luz, quando luz existe. A admiração, o respeito pelo mestre, quando se tem a sorte de ter conhecido um, tingem-se duma leve melancolia a partir da altura em que se aprende que a mais alta capacidade só pode ser adquirida por entre a dúvida.

Capítulo VII

A CONDIÇÃO DE DISCÍPULO

Não compete ao discípulo pôr em causa a qualidade do mestre. O discípulo que descobre a patologia do mestre, e que se inquieta com ela, deixou já de ser discípulo. Começou a tomar distância. A condição de discípulo implica aquela singular felicidade de acreditar na existência do mestre. Nos bancos da escola primária, a criança conhece a feliz segurança de uma vida inserta no conforto de um espaço preservado. A autoridade do mestre põe o bem e o mal nos seus lugares, julga do que é verdade e do que é erro. Durante toda a sua vida, o homem irá sentir a nostalgia desta situação nítida, em que sabia de fonte segura que há um lugar para cada coisa e para cada valor. Na vida conjugal ou militar, na vida económica ou política, muitas vezes, obscuramente, o adulto procura reencontrar esta situação privilegiada em que se encontrava livre da preocupação de ser ele a definir as certezas essenciais da sua existência. A existência intelectual e espiritual da maioria da humanidade organiza-se na maior parte das vezes segundo os princípios de uma economia feudal, em que cada homem encontra o seu lugar num sistema de relações de dependência. Cada

um repete as palavras de ordem daqueles que julga colocados em lugares mais altos do que ele na hierarquia da autoridade fundamental.

Assim se encontra relativizada a noção do que é ser mestre. Para um determinado indivíduo, o mestre é aquele de quem recebe uma garantia de verdade. Mas pode, por seu turno, fazer beneficiar outros desta garantia recebida, e, aos olhos desses, será ele que irá desempenhar o papel de mestre. O discípulo aparece então como aquele que vive à sombra do mestre; o mestre é mais *exposto* que o discípulo, mas também ele pode não atingir a verdade senão por interposta pessoa. O mestre de pleno exercício seria aquele que não vive à sombra de ninguém e que só a si próprio deve as certezas de que vive. Um mestre assim não existe, aliás, porque ninguém poderia considerar-se uma origem radical. O homem precedeu sempre o homem na cadeia das gerações. Outros tomaram a palavra antes que me caiba a vez de a tomar, e, se eu denunciar a autoridade dos vivos, a minha humanidade é no entanto tributária de outros seres humanos que viveram antes de mim e cujas iniciativas ficaram como património permanente da cultura humana.

Por outras palavras, a qualidade de mestre designa o movimento ascendente da autoridade espiritual. O discípulo, pelo contrário, reconhece-se em posição de subordinação, de maneira que nos encontramos aqui em presença de dois vectores opostos, de duas linhas de maior declive, entre as quais se reparte o próprio movimento do conhecimento. Ou antes, se é verdade que cada um é mais ou menos mestre e mais ou menos discípulo, chamar-se-á mestre àquele que dá mais do que recebe, e discípulo àquele que recebe mais do que dá. O mestre é um ponto de paragem na cadeia dos testemunhos humanos; ao seu nível, as significações marcam um tempo; hesitam e transformam-se; carregam-se de um valor novo de verdade. O discípulo transmite o ensino do mestre tal como o recebeu, nada lhe acrescenta, ou pouco, e, porque nada acrescenta, diminui necessàriamente. Na boca do mestre, a verdade tem o sabor de invenção, desabrocha. Repetida pelo discípulo, esta mesma verdade não é mais que verdade decadente e murcha, porque deixou de ser um impulso.

Assim, o conforto do discípulo, tão feliz por se estabelecer ao nível de uma verdade pré-fabricada, ràpidamente se revela ilusório. Herdeiro de uma situação já feita, não possui aquilo que julga possuir. A verdade autêntica não é, na sua essência, mais que a exigência e o desejo de verdade; mas a exigência da pergunta perdeu-se na satisfação da resposta. Não sem malícia, um aluno de Alain esboça um «*propos*» sobre o discípulo: «O discípulo (...) é um animal que vive em grupo. Pode e deve viver assim, visto que nunca pensa por si próprio, visto que a própria ideia de pensar por si próprio lhe é estranha e inimiga. Pensar é formar ideias a partir da sua própria natureza (...). Para o discípulo, pelo contrário, pensar é fazer um brinquedo com os pensamentos de outro. O discípulo trata os pensamentos como se eles fossem aqueles bocadinhos de madeira mais ou menos subtilmente esculpidos que nos jogos de sociedade se agrupam, se desagrupam, se reagrupam e se manipulam de todas as maneiras; como se houvesse pensamentos já feitos, como se eles fossem objectos, como se eles existissem. E claro que o discípulo é sempre escrupuloso e fiel, mas duma estranha fidelidade. Do esforço e do exemplo, apenas retém os resultados, que são talvez o que menos conta...» [1].

Recitar a lição de Hegel é trair Hegel, porque Hegel não recitava uma lição. Não basta falar como De Gaulle para ser um homem de Estado tão grande como De Gaulle,

[1] S. de Sacy, em *Hommage à Alain*, N. R. F., 1952, p. 50.

porque De Gaulle fala como mais ninguém. Quando Debré se esforça por repetir as fórmulas de De Gaulle, fala só como Debré, o que não vai longe. Toda a verdade autêntica não é nunca verdade apenas no discurso, mas conjunto de verdade e de expressão do homem que fala. Há discípulos de Lucien Febvre, mestre historiador, que julgam sem dúvida afirmar a sua própria qualidade de mestres tomando para si o estilo do mestre. Há um momento em que somos enganados; acredita-se na ressurreição dos mortos. Mas ràpidamente reconsideramos. O estilo é o homem, e, por mais hábil que seja a imitação, acaba por só manifestar melhor a ausência do homem.

Escolhendo viver mascarado, o discípulo engana-se a si próprio, muito mais do que engana os outros. Vestiu a máscara de uma vez para sempre, e então o drama é que, não só se engana acerca de si próprio, como ainda, e sobretudo, acerca do mestre. A sua devoção cega-o e faz-lhe reverenciar de um modo indistinto o melhor e o menos bom, a realidade e a aparência. Um outro aluno de Alain descreve os efeitos deste fascínio sobre os adolescentes que copiavam, não apenas as palavras, mas também os comportamentos e atitudes do seu ídolo: «Eles reproduziam os seus gestos, os seus hábitos de linguagem, a sua maneira de andar, a sua maneira de agitar os braços quando o corpo, alegre, vivo, liberta a ideia através da palavra. (Alain) surpreendia-os a colocarem, como ele costumava fazer, dois dedos sobre uma das pálpebras fechadas, quando não procuravam, tensos e tristes, senão lembrar-se de «palavras» e mostrar o que sabiam! Mas ele, Chartier, inventava em todos os minutos, para felicidade sua e nossa, que o rodeávamos como que de admiração provocante. Se usávamos os mesmos colarinhos postiços, não seria porque nos tinha conquistado?» [2].

---

[2] Henri Massis, *Hommage à Alain*, colectânea citada, p. 77.

Evidentemente que é preciso perdoar à juventude certos erros de uma admiração desviada, em que podemos encontrar uma homenagem desajeitada à verdade e ao valor. Um dia o adolescente entra em nova fase de evolução e no seu próprio caminho. O drama é que muitos discípulos, como se tivessem vocação de discípulos, não irão escapar ao encanto. A palavra, uma vez ouvida, ficou a ser para eles a própria palavra da verdade; ficam-se num estado de minoridade espiritual e passarão a vida a comemorar o iniciador que parece ter posto um ponto final ao seu próprio desenvolvimento.

Tomista, e portanto de modo nenhum suspeito de má-vontade, Étienne Gilson consagrou algumas páginas à «arte de ser tomista». Celebra nelas a «felicidade de ser tomista»: «Tomamos consciência de a possuir no dia em que descobrimos que não poderemos já viver para o futuro sem a companhia de S. Tomás de Aquino. Esses homens sentem-se na *Suma Teológica* como peixe na água. Fora dela, estão em seco, e não descansam enquanto não voltam a ela. É que encontraram ali o seu meio natural, onde a respiração lhes é mais livre e o movimento mais fácil. No fundo, é isso mesmo que alimenta no tomista esse estado de alegria de que só a experiência pode dar uma ideia: sente-se finalmente livre. Um tomista é um espírito livre» [3].

Um texto destes leva a reflectir, mesmo abstraindo do caso particular de Tomás de Aquino, que era um espírito de alta envergadura. É o tomista que nos interessa, e não S. Tomás, e o seu caso pode ser confundido com o dos bergsonianos e bergsonistas, dos hegelistas e hegelianos, dos marxianos e dos marxistas, e outros discípulos de todas as observâncias que abundam na sociedade contemporânea.

---

[3] E. Gilson, *Le Philosophe et la Théologie*, Fayard, 1960, pp. 220-221.

Cada um deles, bem entendido, irá justificar a sua fidelidade incondicional pela validade absoluta do mestre que invoca. Visto que este pronunciou a última palavra da verdade, não há já nada a fazer senão repetir esta última palavra. A alegria do discípulo, a sua sorte, é que chegou demasiadamente tarde a um mundo demasiadamente velho.

Se é nisso que consiste, segundo a palavra de Gilson, a condição de um «espírito livre», é evidente que tal espírito se encontra essencialmente libertado da preocupação de pensar por si próprio. Pensa de memória; basta-lhe mobilizar a lembrança que tem da linguagem de outrem. Em suma, é exactamente alienado. O mesmo Gilson, de resto, conta que acompanhou um dia Célestin Bouglé, sociólogo de bom-senso, e aliás um homem honesto, a uma conferência do neo-tomista militante Jacques Maritain. À saída, Bouglé, que, no entanto, era «o espírito laico menos sectário que é possível», contentou-se com dizer ao seu colega Gilson: «Que tem ele? eu acho que ele é maluco...» [4]. A palavra é dura, talvez, e Maritain merece melhor. Todos nós conhecemos, no entanto, e em todos os horizontes espirituais, destes discípulos cujo caso se aparenta com uma psicopatologia de possessos.

Por outras palavras, é para um homem uma grande sorte ter encontrado um mestre. Mas é um perigo maior permanecer discípulo, isto é, continuar para sempre preso na armadilha do ensino recebido. O discípulo encontra-se então como que bloqueado no seu desenvolvimento; deu para todo o sempre a sua adesão, fez voto de obediência. Para o futuro, irá viver no seguro; em troca da sua confiança, irá gozar de todas as seguranças da tutela, mas já só existe por procuração. Quando se apresenta uma situação imprevista, encontra-se brutalmente desprevenido; o seu

[4] E. Gilson, *op. cit.*, p. 220.

único recurso é pedir conselho ao mestre, ou tentar adivinhar o que o outro teria feito no seu lugar, folheando-lhe as obras completas e o índice analítico.

O discípulo de estrita observância apresenta assim o quadro clínico do parasitismo intelectual. Reúne-se fàcilmente em grupos, em capelas; entre discípulos, as pessoas reconhecem-se pelo facto de se porem de acordo sobre uma invocação comum. Falam a mesma linguagem, partilham as mesmas recordações; têm um assunto de conversa inesgotável e também um programa comum de trabalho, que consiste em reeditar os escritos do mestre ou em publicar-lhe os inéditos. Podem assim exigir aos profanos alguma coisa da consideração e dos benefícios que cabiam ao mestre desaparecido; a pouco e pouco, com a ajuda da identificação, acabam por se persuadir de que também possuem algum génio por interposta pessoa.

Assim irá prosperar na Universidade alemã do século XIX o grupo dos bons alunos de Hegel, filósofos, teólogos, editores, comentadores e apologetas do mestre desaparecido. Se é verdade que não deixaram nomes na história do pensamento moderno, não é menos verdade que partilharam entre si os lugares, as cátedras e as prebendas administrativas. A sua considerável influência oficial não consegue no entanto dissimular a decadência da vida intelectual de que são testemunhas e eficazes agentes. O fruto seco consola-se por ser um fruto; visto que o mestre disse tudo, não há mais nada a dizer senão aquilo que o mestre disse. Se for preciso, irão aferir a correcção do pensamento dele aplicando-o retrospectivamente aos filósofos anteriores. Hegel anunciava o fim da história e o fim da filosofia. O bom aluno de Hegel não podia portanto pretender ultrapassar Hegel; só podia voltar atrás para justificar a inutilidade de toda a reflexão futura.

Bréhier, a propósito destes hegelianos «de direita»,

observa: «Tal como o ecletismo francês, a escola hegeliana produziu grande número de investigações sobre a história da filosofia» [5]. Vemos sem dificuldade porquê: é inútil pensar por si próprio; logo, bastará pensar no passado, para demonstrar a correcção das recapitulações hegelianas. E quando, ao chegar a idade e o bom-senso, o entusiasmo hegeliano for decaindo um pouco, já não ficará mais que a erudição paciente e a investigação. Como também diz Bréhier, «estes historiadores inclinam-se para a pura filologia...». E o paradoxo é que o saldo credor da escola hegeliana pròpriamente dita é constituído pela grande obra de crítica histórica dos Prantl, Erdmann, Kuno Fischer, Zeller e outros. Fatigados de ser discípulos de Hegel, não puderam sair do beco sem saída e justificar a sua existência intelectual senão tornando-se discípulos de toda a gente. A história da filosofia, como é vulgar acontecer, foi o abrigo de uma vocação falhada de filósofo autêntico.

Outro mestre ilustre de filosofia, um mestre e precursor de Hegel, pode dar aqui uma lição ao mestre Hegel. O professor Emanuel Kant, de Koenigsberg, expõe as grandes linhas do seu ensino na *Advertência sobre o programa das suas conferências para o semestre de inverno de 1765/1766*. Kant é ainda, dezasseis anos antes da *Crítica da Razão Pura*, apenas um professor entre outros, mas este professor sabe o que deve aos seus alunos. A dificuldade na educação da juventude, expõe ele, é que é preciso fornecer-lhe conhecimentos que se antecipem ao desenvolvimento futuro do seu espírito; as certezas prematuras aprisionam um pensamento que, muito pelo contrário, era preciso despertar e libertar. Eis por que, em vez de fornecer aos estudantes uma razão pré-fabricada, o verdadeiro mestre deve esforçar-se por suscitar neles a actividade do espírito crítico

[5] Bréhier, *Histoire de la Philosophie*, P. U. F., t. II, p. 799.

(*Verstand* por oposição a *Vernunft*). O estudante, continua Kant, «não deve aprender pensamentos, deve aprender a pensar; é preciso não o transportar, mas guiá-lo, se quisermos que, no futuro, seja capaz de se dirigir pelos seus próprios meios». O escolar, libertado das disciplinas elementares, ao entrar na Universidade, «imagina que vai aprender filosofia, o que é impossível, porque agora tem de aprender a filosofar» [6].

O mestre Kant teve alunos dignos de si. Fichte, Schelling, o próprio Hegel, receberam de Kant o impulso para pensar pelos seus próprios meios. Hegel, pelo contrário, ensinava aos seus bons alunos a filosofia hegeliana; o mesmo é dizer que, no fundo, os enganava sobre si próprio e sobre eles. Alguns, é verdade, recusaram-se a esta disciplina. Pensar como o mestre não era pensar; portanto, para pensar, era preciso pensar contra o mestre. Foi por isso que os melhores alunos de Hegel foram na realidade os maus alunos de Hegel, um Feuerbach, um Stirner, um Marx, um Kierkegaard, todos aqueles que tomaram o partido da revolta. Hegel barrava o caminho; ensinava a impossibilidade de o ultrapassar. Com perigo da sua vida espiritual, ou antes, em detrimento da sua carreira, todos aqueles que pretendiam tentar à sua própria custa a aventura filosófica tiveram de abrir caminho à força. O mestre era para eles um obstáculo, do qual eles fizeram um trampolim. Pode medir-se por aqui a sabedoria de Sócrates, do qual ignoramos que doutrina ensinou. Aos seus discípulos, contentava-se em transmitir uma exigência e uma preocupação; não respostas, mas uma interrogação e um pôr-em-causa. O melhor aluno de Platão é Aristóteles, que abandona os

[6] *Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766, Kant's Werke*, edição da Academia de Berlim, t. II, p. 306.

caminhos do platonismo. Mas Aristóteles delineia uma doutrina tão perfeita que não deixa nada a esperar depois dele. Teofrasto, seu herdeiro, não tem outro recurso senão o de se consagrar a uma amável caracterologia, outro braço morto da autêntica metafísica, tal como a história da filosofia...

Assim, portanto, a condição de discípulo pode levar a tudo, desde que se saia dela. Para além de todas as lições ensinadas e aprendidas, o melhor ensino que o mestre pode dar é o ensino da própria qualidade de mestre. Mas é preciso ser um mestre excepcionalmente clarividente para se resignar a esse ensino. A eterna tentação do mestre é a de se ensinar a si próprio, induzindo assim em erro quanto à verdade e quanto à sua própria pessoa. O verdadeiro mestre reconhece-se a si próprio como servidor e discípulo da verdade; convida os seus alunos a procurá-la pelo seu lado e segundo os seus próprios meios.

Assim se percebe já o carácter ambíguo da relação do discípulo com o mestre. A situação nunca é clara e, aconteça o que acontecer, as responsabilidades serão partilhadas. O mau discípulo não prova a mediocridade do mestre, e o melhor mestre pode ter discípulos sem qualidade. O mestre autêntico fica aquém da sua verdade, por muito que procure e que tente possuí-la inteiramente, sem nunca o conseguir. Mesmo que pareça a outros seguro de si, a sua relação com a verdade é uma relação de humildade. O contra-senso do discípulo consiste em desconhecer esta não-coincidência entre o mestre e a verdade. O discípulo identifica o mestre com a própria verdade. Tomás de Aquino era o primeiro a conhecer e a confessar a insuficiência do seu ensino; mas o tomista obtuso que só jura por S. Tomás imagina que em todas as circunstâncias basta tomar S. Tomás à letra. Marx, Alain, Freud, Hegel e outros, a acreditar nos seus ilusórios seguidores, disseram tudo, viram tudo, pensaram tudo; têm

resposta para tudo. Daí uma desnaturação que faz duma palavra de verdade uma palavra de superstição.

Há um drama do discípulo, se este pretender prosseguir à sua custa a luta pela vida espiritual, se quiser aceder à verdade sem ser por interposta pessoa. Mesmo que o mestre seja humilde e honesto, estranho a todo o desejo de domínio, virá a surgir ao discípulo como o último e mais próximo inimigo, que tem que vencer. O mestre impôs-se como mestre porque revelava ao discípulo o sentido da verdade, mas, quando acaba a sua missão, surge como um biombo que disfarça a verdade. O último benefício de que pode tomar a iniciativa é o de se apagar a si próprio, gesto supremo e o mais difícil, em que se consuma a autêntica qualidade de mestre.

Sabe-se como os pais mais honestos, os mais preocupadas com a sua prole, têm dificuldades em, no momento próprio, reconhecer a emancipação de seus filhos. Não conseguem desapossar-se da sua responsabilidade, apagar-se de uma vida que já não lhes pertence, porque se pertence agora a si própria. Os psicanalistas esclareceram a importância do «complexo de desmame» e as perturbações que traz aos diversos membros da constelação familiar. Alguma coisa de análogo se produz na vida espiritual; também aqui as exigências inconscientes intervêm, e as personagens do drama, se não souberem enfrentá-lo com a clarividência e a sabedoria indispensáveis, podem fixar-se para sempre em atitudes irreconciliáveis que irão pesar duramente no seu ulterior destino.

O mestre começou por dar a palavra ao discípulo. O discípulo tomou a palavra, mas esta palavra era uma palavra emprestada. E, evidentemente, este empréstimo é cómodo para aquele que não tem nada a dizer; a palavra emprestada do mestre substitui-lhe a personalidade que não possui. Mais vale recitar a lição do que ficar sem voz.

O mestre nada pode fazer; o seu primeiro dever é afirmar a sua própria autenticidade. Mas o dever de quem é mestre é também ajudar a autenticidade de outrem a tomar consciência de si própria. O socrático parteiro dos espíritos não deve reduzir à escravidão os filhos que pôs no mundo. O outro momento decisivo será aquele em que o discípulo se despede do mestre para seguir o seu próprio caminho. Depois da amizade espiritual, da dedicação e da devoção, chega o momento do afastamento e da ruptura. De repente, por uma súbita revelação análoga à do encontro, mas em sentido inverso, ou por um lento caminhar, o discípulo descobre que o mestre não era toda a verdade; não tinha visto tudo nem dito tudo. O seu dever então é o de tomar distância, e continuar sòzinho.

É preciso, evidentemente, que ambos se habituem à ideia deste crepúsculo do ídolo. Mas isso não acontecerá nunca sem tristeza nem angústia, porque a solidão será pesada para um e para outro. O mestre não concebe sem custo esta libertação, que o discípulo não aceita sem pena. Claro que o conflito pode ser esbatido ou amortecido; mas parece que é inelutável, exactamente na medida em que o mestre for um verdadeiro mestre e o discípulo um autêntico discípulo. O estrangeiro de Eleia que figura no diálogo platónico do *Sofista* vê-se ràpidamente levado a «pôr em causa» segundo as suas próprias palavras, «a tese do nosso pai Parménides»; desculpa-se de atacar assim a memória daquele que o fez nascer para a vida espiritual; pede que não o acusem de «parricídio» [7]. A palavra, no entanto, é pronunciada; exprime uma má consciência latente. O discípulo de Parménides, se quiser liquidar o seu complexo de Édipo, tem de se resignar a matar o pai. O filósofo, como o filho que se está a tornar homem, deve consumar o crime simbólico, como um rito de passagem no caminho da autonomia.

[7] Platão, *Sofista*, 241 *c d*.

Para o homem de valor à procura de si próprio, o mestre é portanto o intercessor necessário dos anos de aprendizagem. O seu papel parece imenso, mas limitado; ele é um meio, e não um fim. A aventura intelectual de Frederico Nietzsche, que viveu muito profundamente o drama do discípulo e o do mestre, pode aqui fornecer úteis pontos de referência. Uma das *Considerações inactuais*, escrita em 1874, é consagrada a *Schopenhauer educador*. Nietzsche comemora aí o seu primeiro encontro com a obra schopenhaueriana, por volta dos seus vinte anos: «Pertenço, escreve ele, àqueles leitores de Schopenhauer que, depois de terem lido a primeira página dele, sabem de certeza certa que irão ler a obra inteira e que irão escutar cada uma das palavras por ele escritas. A minha confiança nele foi súbita, e hoje ela é ainda a mesma que era há nove anos. Compreendi-o como se tivesse escrito para mim...» [8]. Foi um choque «de certa maneira fisiológico», escreve ainda Nietzsche; correspondia a «esse irradiar misterioso do poder íntimo que um produto da natureza exerce sobre outro à primeira e mais ligeira aproximação...» [9].

[8] *Considérations inactuelles*, 2.ª série, trad. Henri Albert, Mercure de France, 5.ª ed., 1922, p.. 19.

[9] *Ibid.*, p. 24; outro texto autobiográfico, de Agosto de 1867, conserva um eco mais directo deste encontro, em termos que recordam a descoberta de Descartes por Malebranche. Nietzsche descobre Schopenhauer, ou, melhor, Nietzsche descobre-se a si próprio, em Bona, no dia em que lhe vai parar às mãos *O Mundo como vontade e como representação*: «Um belo dia, encontrei este livro na loja do velho Rohn. Era-me totalmente desconhecido; peguei nele e folheei-o. Não sei que demónio me soprou então: "Leva este livro". Foi isso que fiz, ao contrário do que é meu hábito, que é não me apressar

Mas Schopenhauer tinha morrido em 1860; e o jovem Nietzsche, nascido em 1844, só conheceu as suas obras: «Perguntava-me se teria descoberto nele aquele educador e aquele filósofo que durante tanto tempo tinha procurado. Infelizmente, só possuía a sua expressão através dos livros, e essa era uma grande carência. Tanto mais me esforçava por ver através do livro e por imaginar o homem vivo cujo grande testamento podia ler e que prometia não instituir seus herdeiros senão aqueles que quisessem e pudessem ser mais do que simples leitores: seus filhos e seus alunos» [10]. A presença real de Schopenhauer não foi dada a Nietzsche; o mestre não agiu sobre o discípulo senão pela repercussão dos seus escritos. Para mais, o mestre era sobretudo mestre de revolta, e o seu pessimismo salutar só levava à negação da vida e a uma resignação definitiva, segundo o modo da filosofia indiana.

Um outro mestre, e esse vivo, devia trazer ao jovem Nietzsche o antídoto de que ele precisava, a lição do grande consentimento à vida. Um carta a Erwin Rohde conta, em 1868, a «maravilhosa aventura nova» do encontro com um homem mais velho e já glorioso, Richard Wagner: «Tinha também conversado com ele largamente acerca de Schopenhauer, e podes imaginar que alegria foi para mim escutá-lo falar deste pensador com um calor indiscritível, ouvi-lo dizer tudo o que lhe devia, afirmando que era o único filósofo que tinha reconhecido verdadeiramente aquilo que é a essência da música!» [11]. Alguns meses mais tarde, após uma visita ao músico na sua casa de Triebschen, Nietzsche dirige-lhe um acto de fidelidade: «Sinto já há tanto tempo o desejo de lhe dizer de uma vez para sempre, sem embaraços, qual é o meu reconhecimento por si; porque as melhores e as mais sublimes horas da minha existência se ligam ao seu nome, e só conheço um homem — um seu grande irmão espiritual, Arthur Schopenhauer — em quem penso com tanta veneração e mesmo fervor religioso...» [12].

Sabe-se o que havia de acontecer a este fervor. Nietzsche não irá romper com Schopenhauer, mas o seu próprio pensamento escapará ao beco sem saída em que o pensamento do mestre parece teimar. Depois de ter pensado com Schopenhauer, Nietzsche pensará contra Schopenhauer, para responder a Schopenhauer. Com Richard Wagner, a ruptura foi um despedaçamento, de resto misturado com ressonâncias demasiadamente humanas, em que não era só a verdade metafísica que estava em causa. Após anos de afastamento, em 1880 Nietzsche confiará a um amigo: «Nada pode compensar a perda da amizade de Wagner (...). Agora acabou,

na compra de livros. Em casa, enterrei-me com a minha presa num canto do sofá, entregando-me à influência daquele energético e sombrio génio. Ali, cada linha clamava pela renúncia, pela negação, pela resignação; ali, eu olhava para um espelho que me mostrava, num grandioso horror, o mundo, a vida e a minha própria alma; ali, tal como o sol, fitavam-me os grandes olhos da arte, desligados de tudo, ali via a doença e a cura, o exílio e o refúgio, o inferno e o céu. Apoderou-se de mim uma violenta necessidade de me conhecer e mesmo de me dissecar...» (em *La vie de Frédéric Nietzsche d'après sa correspondance*, p. p. Georges Waltz, Rieder, 1932, p. 100).

[10] *Considérations inactuelles*, 2.ª série, pp. 24-25.

[11] Carta a Rodhe, 9 de Novembro de 1868, em *La vie de...*, colectânea citada, p. 138.

[12] Carta a Wagner, 22 de Maio de 1869, *ibid.*, p. 156; veja-se a carta a Gersdorff, de 4 de Agosto de 1869, *ibid.*, p. 161: «*Ninguém* o conhece ou pode julgá-lo, pois toda a gente parte de princípios diferentes dos seus e não pode respirar à vontade na sua atmosfera. Nele reina uma idealidade tão absoluta, uma bondade tão profunda e tão comovente, uma seriedade tão sublime, que a seu lado creio estar perto do Divino».

e de que me serve ter razão contra ele sob muitos aspectos? Como se isso pudesse apagar da minha memória a amizade perdida...» [13]. Mais tarde ainda, dirá à irmã a sua certeza de então de uma inversão da hierarquia que a princípio tinha admitido: «A força toda-poderosa das nossas tarefas separou-nos e hoje já não podemos juntar-nos; tornámo-nos demasiadamente estranhos um ao outro. Quando encontrei Wagner conheci uma felicidade indizível! Tinha procurado durante tanto tempo o homem que fosse superior a mim e que me dominasse com o olhar! Em Wagner, acreditava tê-lo encontrado. Era um erro. Hoje já nem posso comparar-me a ele, sou de outra ordem» [14].

O discípulo emancipado não pode perdoar aos seus mestres o fervor que teve por eles. A sua própria ingratidão é um testemunho, e como que uma homenagem prestada à importância que tiveram na sua vida. Porque esta ingratidão não é ainda o último juízo. Ao longo da sua existência, ou mais até no crespúsculo do seu pensamento, Nietzsche não deixou de estar em discussão contra os seus mestres, isto é, com os seus mestres [15]. Continuavam a ser, depois de terem

[13] Carta a Peter Gast, 20 de Agosto de 1880, mesma colectânea, p. 311.

[14] Carta à irmã, 3 de Fevereiro de 1882, *ibid.*, p. 338; Wagner morrerá no ano seguinte.

[15] Um dos últimos escritos de Nietzsche, antes da loucura definitiva, é o panfleto *Nietzsche contra Wagner*. E, no mesmo ano de 1888, Nietzsche, no seu *Ecce Homo*, classifica Schopenhauer entre os «moedeiros falsos inconscientes» (trad. Vialatte, N. R. F., 1942, p. 115). Como diz Charles Andler: «Irá ele escolher Schopenhauer, o Filósofo, ou Wagner, o Artista? No final, irá conhecer as suas deficiências, mas não deixará de os admirar. Apela para aquilo que os completa; não ignora que os rivais deles precisam que eles os completem. O que é um caminho antitético do seu pensamento e da impressão que teve desde a adolescência; esse caminho só se definiu conscientemente para ele por volta de 1874, mas ritmou sempre obscuramente toda a sua acção». (*Les Précurseurs de Nietzsche*, N. R. F., 1938, p. 102).

sido os seus melhores amigos, os seus melhores inimigos, seus íntimos, sempre associados ao seu pensamento. Não se deixa nunca de ser discípulo, tal como não se pode deixar de ser filho. E a própria exasperação da revolta só faz surgir melhor o carácter indelével do laço de dependência. A hereditariedade espiritual continua presente na constituição do aluno, do mesmo modo que a hereditariedade genética se lhe impõe.

«Nem toda a gente pode ser órfã», suspirava já Poil de Carotte, que, no entanto, não tinha lido Nietzsche. E, de resto, aquele que não teve pai não deixa de ter dificuldades. O órfão, tal como a psicologia moderna o entende, sofre de carências vitais tão graves como aquele que teve um pai excessivo. A situação, portanto, parece que não tem saída. Pode pensar-se aqui numa palavra de Freud a uma jovem futura mãe, que o consultava sobre a melhor maneira de educar o filho: «Eduque-o como quiser, respondeu ele; de qualquer maneira estará sempre mal...»

Em todo o caso, se aquele que teve mestres demasiadamente perfeitos e demasiadamente admirados aproveita a ocasião para se lamentar disso, aquele que não teve mestres, aquele que não foi discípulo de ninguém, acha-se certamente numa posição menos favorável ainda. O autodidacta representa aqui o órfão da cultura, o *self-made man* que, chegado demasiadamente tarde à preocupação pelo saber, só a si próprio deve a sua iniciação. Para ele, a cultura é um saber capitalizado nos livros, a totalidade indefinida das aquisições humanas, que precisa de abordar sòzinho. Ninguém lhe abre os caminhos, ninguém estabelece,

no seio desta massa, as distinções e as hierarquias indispensáveis. Saber e sabedoria apresentam-se-lhe como que em confusão, como uma totalidade sem perspectiva; acha-se perdido na imensidade das bibliotecas como um viajante errando num deserto sem pontos de referência, e que insistisse ao acaso, sucessivamente, em todas as direcções, condenado afinal a morrer sem ter encontrado o seu caminho.

O drama do autodidacta é que não conseguirá nunca remediar esta deficiência inicial. Condenado, desde o seu despertar para a vida do espírito, a uma luta desigual, conservará sempre um sentimento de inferioridade. A cultura oferece-se a ele como um bloco sem fendas, e que o esmaga, porque ninguém lhe serviu de mediador. Percebemos aqui como os pedagogos, ao longo da vida escolar, e até os mais medíocres, são tão boas fadas em redor do berço da criança. Os observadores sagazes encarregados, por volta de 1800-1810, da educação do rapaz «selvagem» encontrado nas florestas do Aveyron chegaram por sua própria conta às mesmas conclusões que os que se ocuparam depois dos «meninos lobos» da Índia. Pareceu-lhes que, a partir de um certo estádio do conhecimento, era demasiadamente tarde para poder realizar-se ainda a aprendizagem da linguagem e da inteligência. Uma função que não foi exercida no seu momento próprio fica, assim, comprometida para sempre. Alguma coisa de análogo se passa no autodidacta: levado para a cultura por uma vocação tardia e imperiosa, não conseguirá nunca anular o seu atraso. A sua atitude continuará sempre marcada por uma espécie de infantilismo, que aliás oscila, em relação aos outros, entre uma excessiva humildade e uma desagradável arrogância.

Claro que o carácter essencial do autodidacta se encontra no facto de que para ele a cultura é assunto de quantidade mais que de qualidade. Ele projecta o seu desequilíbrio íntimo e a sua pena das ocasiões perdidas sob as

espécies de uma aritmética elementar, que consagra a sua incapacidade definitiva a ir até ao fim da tarefa. Sartre, em *A Náusea,* divertiu-se a esboçar o retrato do Autodidacta, que o herói do romance observa na biblioteca de Bouville: «De repente, os nomes dos últimos autores cujas obras consultou voltam-me à memória: Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastex, Lavergne. Fez-se luz; compreendi o método do Autodidacta: instrui-se por ordem alfabética. Contemplo-o com uma espécie de admiração. Que vontade lhe não será precisa para realizar lentamente, obstinadamente, um plano de tão vasta envergadura? Um dia, há sete anos (disse-me que estudava há sete anos), entrou esplendorosamente nesta sala. Percorreu com o olhar os inumeráveis livros que recobrem as paredes, e deve ter dito, mais ou menos como Rastignac: "Vamos a isto, Ciência Humana!" Depois foi pegar no primeiro livro da primeira prateleira da direita (...). E virá o dia em que há-de dizer, ao fechar o último volume da última prateleira da esquerda: "E agora?"» [16]

O autodidacta é uma espécie de herói, mas um herói sem nenhuma esperança. Os livros da biblioteca escondem a cultura, como a outros as árvores podem esconder a floresta em que se perderam. É claro que se não poderão

---

[16] J.-P. Sartre, *La Nausée,* N. R. F., pp. 48-49. A verdade é que o autodidacta tem todo o direito de se defender e de atacar: «Fazer ironia com as humanidades, com a cultura clássica legada por mestres, escreve um deles, é fácil depois de ter recebido os seus benefícios. Assim pode-se à vontade rejeitar o que parecer falso, antiquado, parcial, inactual. Formado a sós, o autodidacta talvez tenha uma liberdade de juízo e uma experiência pessoal maiores que o estudante saído de fresco do meio artificial da sua escola... Talvez estas duas formas incompletas de acesso à cultura precisem de se influenciar mùtuamente». (Benigno Cacérès, Introdução a *Regards neufs sur les autodidactes,* ed. du Seuil, 1960).

dirigir censuras àquele que, sem ajudas, descobriu demasiadamente tarde o valor do saber. O seu caso permite apenas compreender, graças a uma espécie de contra-prova, o carácter salutar do estado de discípulo. O autodidacta continua a braços com o isolamento porque na sua infância nenhum mestre lhe falou. É o mestre que dá à cultura um rosto pessoal. *Precede* e é um *precedente* ao mesmo tempo, é um ponto de referência na imensidão. Eis por que razão o mais ilusório dos mestres fica para sempre como um benfeitor. Se a cultura é a pátria da humanidade, é porque ela é a conversação indefinida dos homens uns com os outros, a comunidade da linguagem. E nesta comunidade, ninguém pode ser admitido se houver alguém a *dar-lhe a palavra*. É esta a função do mestre.

Olivier Lacombe, num estudo sobre o papel do *Guru*, o mestre espiritual segundo a cultura indiana, sublinha o facto de que, para esta cultura, o autodidacta é «um verdadeiro reprovado». Com efeito, «depositário das regras tradicionais, o mestre é, ao mesmo tempo, e será cada vez mais, uma personalidade magistral. Intérprete da Lei e encarregado de a transmitir, ele é ainda a Lei viva por tê-la praticado num grau eminente, de maneira a tornar-se participante da sua transcendência». A reprovação que pesa sobre o autodidacta procede portanto «do sentimento muito vivo de que nenhuma cultura é digna deste nome, se não se desenvolver no irradiar duma personalidade realizada» [17].

Quem tivesse aprendido de cor o conteúdo de uma grande enciclopédia não passaria ainda de um novo-rico do saber; conheceria tudo, menos o essencial. É justamente este essencial que o mestre está encarregado de ensinar; e

[17] Olivier Lacombe, *La direction spirituelle selon les traditions indiennes*, em *Direction spirituelle et psychologie*, Etudes carmélitaines, Desclée de Brouwer, 1951, p. 160.

a sabedoria indiana marca perfeitamente os limites deste ensino. «O estado de discípulo, continua Olivier Lacombe, será um dia ultrapassado, quando o ensino magistral tiver dado o seu fruto. O dever de obediência estrita que se impunha ao dirigido deixa de ligar aquele que se tornou autónomo. Claro que o respeito e a gratidão são ainda devidos ao pai espiritual, mas este último não poderia exigir mais» [18].

A reflexão sobre o autodidacta, se é verdade que confirma a necessidade do mestre, marca também o limite desta necessidade. A vocação do discípulo é seguir o mestre, mas é preciso não seguir o mestre senão para se encontrar finalmente a si próprio. A procura do mestre é apenas uma forma e um momento da angústia de se ser quem se é. O mestre é para mim o intercessor no caminho da verdade, mas de uma verdade que deve, ao fim e ao cabo, cessar de ser sua para se tornar minha. Assim se acham justificadas todas as admirações entusiastas de Nietzsche e todas as revoltas de Nietzsche. Revoltas, não contra Schopenhauer ou contra Wagner, mas contra ele próprio. Nietzsche não foi iludido; iludiu-se a si próprio. As suas indignações exprimem apenas quanto lhe custou desligar-se para se religar.

Esta luta, a bem dizer, não acabará nunca. Ter tido um mestre é ter tido a sorte de encontrar no seu caminho um interlocutor válido, e esta sorte dura tanto como a vida. O estado de discípulo, para o discípulo mais autêntico, será portanto um momento passageiro no caminho da sua própria autenticidade. E o verdadeiro mestre não se enganará nisto, e deixará aos seus herdeiros espirituais a mesma liberdade que outrora reivindicou para si no tempo da sua aprendizagem. Uma frase profunda de Leonardo da Vinci

[18] *Ibid.*

afirma: «Tristo e quel discepolo che non avanza il suo maestro!» [19]. É com efeito um triste discípulo aquele que se não esforça por ultrapassar o mestre; e é um triste mestre o que se indigna por ver os seus discípulos preocupados em ultrapassá-lo. O honesto, piedoso e profundo Malebranche não podia prestar ao mestre que venerava homenagem mais digna de mestre e de discípulo que através destas palavras da *Recherche de la Verité:* «Devo ao Senhor Descartes ou à sua maneira de filosofar os sentimentos que oponho aos seus e a ousadia de o corrigir...»

Há uma ilusão do mestre que consiste em se tomar por mestre. Mas há uma ilusão do discípulo, que se engana acerca do mestre e acerca de si próprio quando considera definitiva a sua condição de discípulo. O mestre e o discípulo, no seu encontro de um momento, no seu frente-a-frente, situam-se também no seio de um vasto movimento de relatividade generalizada. Cada um desempenha em relação ao outro um papel essencial; cada um dá testemunho diante do outro. Seria um erro fazer desta situação um absoluto, e fixar para sempre aquilo que não é, para os dois interessados, mais que uma fase de uma história. A discussão do mestre e do discípulo revela assim que toda a verdade humana é uma verdade em diálogo; o sentido da verdade é o que está em jogo num debate em que cada um, enfrentando o outro, se enfrenta a si próprio, e se mede com a verdade, com a sua verdade.

[19] Leonardo de Vinci, *Frammenti*..., citado em P. H. Michel, *La Pensée de L. B. Alberti*, Belles Lettres, 1930, p. 352.

Capítulo VIII

A VERDADE EM DIÁLOGO

O mestre e o discípulo não se descobrem como tais senão na relação que os une. Tal como o marido e a mulher só existem em virtude do laço conjugal, assim, pode dizer-se, é o discípulo que faz o mestre, e é o mestre que faz o discípulo. A verdade de cada um deles depende da sua relação com o outro; é uma verdade em reciprocidade.

Poderia dizer-se, aliás, que toda a verdade humana é a verdade de um diálogo. Ninguém pode dizer a verdade sem primeiro a ter recebido. Aquele que imagina estar a falar sòzinho e pronunciar no absoluto uma palavra definitiva, engana-se sobre si próprio e sobre a verdade. Há, em primeiro lugar, uma comunidade humana, um património de linguagens e de tradições, uma convergência das boas-vontades desde as mais longínquas origens da cultura. Os inventores que, de era em era, se afirmam à boca da cena são sempre também herdeiros e continuadores; a sua originalidade consiste em transformar as significações estabelecidas. É justo prestar homenagem ao seu génio, mas este

génio não consiste nunca em criar qualquer coisa a partir do nada.

O diálogo do mestre e do discípulo situa-se no seio do imenso horizonte da cultura humana. Isto é evidente; mas é melhor dizê-lo. Todos os pensamentos dos homens e todos os seus sonhos, não apenas aqueles que foram consignados nos livros e escritos na pedra ou na tela, mas ainda aquelas intenções e premeditações meio confessadas de que a linguagem conserva uma furtiva memória, compõem um domínio de recordação e de esperança, e também de virtualidades, no seio do qual se pronunciam as palavras ditas, os pensamentos esboçados. Todo o homem que fala ao homem fala da humanidade à humanidade.

A faísca, a descarga só podem gerar-se dentro de um campo eléctrico. O encontro e o diálogo supõem um espaço saturado de presenças que fornecem referências comuns. Não me pertenço a mim próprio, tal como o outro se não pertence; e até no caso de um acordo perfeito, cada um não pertence ao outro, porque o essencial aqui é uma ordem trans-individual das pertenças, em que é impossível qualquer delimitação possessiva. O menor dos contactos humanos ao nível da linguagem atesta esta conivência geral; a existência dos homens é sempre coexistência.

Por pouco que pensemos nisso, descobrimos aqui um dos aspectos mais surpreendentes da realidade humana, capaz assim de fugir a si própria, de se perder e de se reencontrar. «No diálogo presente, dizia Merleau-Ponty, sou libertado de mim próprio; os pensamentos dos outros são verdadeiramente pensamentos seus, e não sou eu que os formo, embora os apreenda logo que nascem ou me antecipe a eles, e mesmo a objecção que o interlocutor me faz arranca-me pensamentos que eu não sabia possuir, de maneira que, se eu lhe atribuo pensamentos, ele em troca faz-me pensar. É só tarde de mais, quando me retirei do diálogo e

o recordo, que posso integrá-lo na minha vida, fazer dele um episódio da minha história privada, e que outrem entra na sua ausência, ou, na medida em que me continua presente, é sentido como uma ameaça para mim» [1].

A mais banal das experiências de uma troca de palavras faz ver, portanto, que a nossa existência, incessantemente aberta e permeável a outrem, não conhece o regime dessa posse de si por si que representa, no entanto, o ideal de uma determinada filosofia. É muito raro que uma consciência se possa recolher sobre si própria e delinear o inventário dos pensamentos que lhe são próprios, com exclusão de todos os elementos estranhos. Entre todas as ilusões caras aos filósofos racionalistas do Ocidente, a da autonomia da consciência reflexiva é sem dúvida uma das mais absurdas. Todo o pensamento pessoal é um pensamento que se procura e que se foge, que se persegue a si próprio e que às vezes se perde no diálogo com outrem. A própria leitura dos livros, outro passatempo do homem de reflexão, impõe-nos os movimentos e os ritmos de uma presença estranha. Não cessamos de nos abandonar a nós próprios, para voltarmos a nós próprios, sem estarmos nunca seguros do limite exacto em que o nosso pensamento se separa do do outro.

A despeito do preconceito muito espalhado de um certo atomismo individualista, a realidade de um ser não é nunca este volume de margens livres, cuja superfície lisa opõe ao eu o não-eu que o rodeia. A personalidade concreta de cada um de nós afirma-se à maneira do Deus da mística, essa esfera cujo centro está em toda a parte e cuja circunferência está em nenhuma parte. Também a personalidade é viva sobretudo onde encontra uma outra personalidade, e não

[1] Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la Perception*, N. R. F., 1945, p. 407.

onde se fecha sobre si própria numa espécie de apatia. A presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é uma ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento. Com todo o rigor, o homem não pode existir no estado isolado. O ser humano revela-se no encontro, nesse encontro que é, segundo a expressão de Buytendijk, «um ser o que se não é, e um tornar-se o que se é já»[2].

Um dos interlocutores dos *Entretiens Métaphysiques* de Malebranche ilumina plenamente este paradoxo em virtude do qual a verdade não é acessível ao indivíduo isolado sem a mediação e como que o patrocínio de outrem. «Sei bem que é com a razão que é preciso filosofar, diz ele. Mas não sei a matéria com que isso se faz. A Razão será quem mo ensinará; não é impossível. Mas não tenho motivo para o esperar, se não tiver um monitor fiel e vigilante que me conduza e me ensine. Adeus, Filosofia, se o Senhor me abandonar!» E o interlocutor confirma este ponto de vista: «Nós temos todos necessidade uns dos outros, embora não recebamos nada de ninguém»[3].

A afirmação é profunda, e talvez leve mais longe ainda do que o imaginam as personagens de Malebranche. A razão aparece aqui como um laço e um fundamento. Ela não se pronuncia *diante* dos homens, ou *neles;* ela afirma-se *entre,* ela é o princípio de uma comunidade de que eles são mensageiros um para o outro. Mas se reconhecemos assim o carácter mútuo e recíproco da realidade humana, em que cada um se acha incessantemente exposto a outrem, em estado de impressão ou de expressão, há que renunciar a definir a personalidade por um estado de equilíbrio, tão

[2] F. J. J. Buytendijk, *Zur Phänomenologie der Begegnung,* Eranos Jahrbuch, XIX, 1951, p. 433.

[3] Malebranche, *Entretiens sur la Métaphysique,* V, VII-IX, ed. Paul Fontana, Colin, 1922, t. I, p. 113.

fugidio como esse momento ideal em que o mar está parado, entre a última vaga do fluxo e a primeira do refluxo. Logo, as relações entre o mestre e o discípulo, incorporadas na massa das relações humanas, devem revestir uma significação nova. Em lugar de opormos mestre e discípulo, como fizemos até ao presente, é preciso agora tentar compreendê-los na sua comunidade indivisa. O mestre não deve acreditar na sua qualidade de mestre, como num capital que lhe pertença como coisa sua; e o discípulo não deve acreditar na sua dependência e comprazer-se nisso, como se ela lhe coubesse para sempre. Um imagina dominar a verdade, outro imagina ser dominado por ela, mas, de facto, a sua relação mútua situa-se no seio de uma verdade em devir que os engloba aos dois, e da qual eles dão mùtuamente testemunho.

Basta a abertura de um diálogo para instituir uma relação de dependência nos dois sentidos. Dirigir a palavra a alguém, é esperar dele uma palavra em troca. O superior hierárquico, mal ponha um problema, expõe-se a uma má resposta, ou a uma ausência de resposta. Se digo uma palavra na rua a um desconhecido, arrisco-me a uma resposta torta e a uma humilhação. Espantamo-nos por vezes, nos diálogos platónicos, com o papel apagado desempenhado pelos interlocutores de Sócrates, que se contentam em pontuar de tempos a tempos as exposições do mestre, utilizando para isso uma espantosa variedade de palavrinhas aprovadoras. Ora o título tradicional de muitos destes diálogos é justamente constituído pelo nome deste ou daquele destes auditores quase mudos. A tradição, aqui, tem razão; salienta aquele a quem o discurso se dirige. Críton, Fédon, Alcibíades, Teeteto, Ménon, parecem comportar-se como aqueles que dizem sim a tudo, e cujo principal esforço é matizar a expressão do seu sim; mas de facto, se tivessem dito não, teriam podido bloquear a demonstração do mestre. Sócrates

pensa por eles, Sócrates pensa com eles; todo o seu esforço é atingir e manifestar o mais íntimo pensamento deles.

No decurso do diálogo, o mestre aprende com o discípulo, para melhor arrancar a sua adesão. Ou então a sua palavra será inútil. «Para auxiliar verdadeiramente alguém, observa Kierkegaard, devo estar mais bem informado que ele, e em primeiro lugar ter a inteligência daquilo que ele compreende, sem o que a minha qualidade de mestre lhe não é de qualquer proveito (...). Todo o auxílio verdadeiro começa por uma humilhação; para o prestar, devemos em primeiro lugar humilhar-nos diante daquele que queremos auxiliar, e compreender assim que ajudar não é mostrar uma extrema ambição, mas uma extrema paciência, que ajudar é aceitar provisòriamente não ter razão e ser ignorante nas coisas que o antagonista compreende» [4]. Assim se realiza uma verdadeira inversão da hierarquia do ensino, que bem poderia ser a chave de toda a pedagogia: «Ser mestre, diz ainda Kierkegaard, não é resolver tudo com afirmações, nem dar lições para que outros aprendam, etc...; ser mestre é verdadeiramente ser discípulo. O ensino começa quando tu, mestre, aprendes com o discípulo, quando te instalas naquilo que ele compreendeu, na maneira como ele compreendeu...» [5].

Não se trata aqui de uma estratégia artificial, mas de uma exigência fundamental de todo o ensino. Ensinar, não é falar no ar; é falar a alguém, é falar para alguém, o que supõe a reciprocidade das perspectivas. Parece assim que a verdade não é um objecto exterior, dado de uma vez para sempre, em função do qual cada um dos interessados poderia e deveria regular o seu juízo. Claro que o professor de

[4] Kierkegaard, *Point de vue explicatif de mon oeuvre*, trad. P. H. Tisseau, Bazoges en Pareds, 1940, p. 27.

[5] *Ibid.*, p. 28.

História ensina datas e o professor de Geometria demonstra teoremas; mas há uma outra verdade em causa para além destas verdades de pormenor, uma verdade humana de conjunto, que os programas e os exercícios põem em jogo, através dos próprios horários.

A verdade das verdades, justificação última de toda a actividade de ensino, é a verdade de uma comunidade; talvez até, no diálogo do mestre com o discípulo, se trate de cada vez, se trate sempre, da própria essência da condição humana. A verdade do diálogo é, portanto, uma verdade que ultrapassa o diálogo. No decurso da confrontação, dois homens tentam pôr-se de acordo um com o outro, pautar-se um pelo outro; mas esta referenciação mútua realiza-se também em função de uma perspectiva mais vasta, a de uma verdade ontológica em relação à qual se devem ordenar todas as directrizes e direcções humanas. Eis por que, a partir do momento em que um homem na situação de mestre afirma a validade absoluta do seu ponto de vista, por isso mesmo o relativiza; e assim desnatura o sentido das verdades que poderia ter entrevisto.

Assim, o diálogo, que parece limitar a verdade ao mecanismo de um debate entre duas inteligências, abre pelo contrário o campo da verdade, graças ao facto de pôr em circuito uma pluralidade de pontos de vista. O reconhecimento da necessidade do diálogo significa o fim de uma certa ontologia, a do monólogo e do monopólio, e o começo de outra metafísica, em que o verdadeiro se define em primeiro lugar pela comunidade de invocação. Mas a renúncia à ideia de uma verdade individual significa ao mesmo tempo o abandono do ideal duma verdade universal. Não pode haver aqui universalidade nem do lado do mestre, nem do lado do aluno; a verdade que se afirma no encontro nasce do frente-a-frente das suas personalidades, verdade mediadora, encarnada aqui e agora, e cuja presença funda-

menta o parentesco do mestre com o discípulo, e também a sua hierarquia.

Amicus Plato sed magis amica veritas, diz um provérbio latino que se diz remontar a Aristóteles. A amizade pela verdade predomina, aos olhos do aluno Aristóteles, sobre a amizade pelo mestre Platão. No entanto, esta afirmação, na sua ingratidão, está inquinada de erro. Não há que escolher entre o mestre e a verdade, pois só graças ao mestre pudemos firmar aliança com a verdade. Não se trata de sacrificar à verdade o mestre que nos introduziu na verdade. A amizade pelo mestre e a amizade pela verdade são uma e a mesma amizade. E, evidentemente, isso não significa que Aristóteles não tenha o direito de contradizer Platão, de o criticar e de tentar ultrapassá-lo. Esta crítica e esta ultrapassagem não são contrárias à amizade; são o próprio fruto da amizade. Platão deu a palavra a Aristóteles; Platão deu ao aluno Aristóteles procuração e delegação na procura de uma verdade que não pertence como coisa própria nem a Platão nem a Aristóteles, mas que alia no seu movimento e reconcilia para sempre, para além das suas oposições, os génios fraternos de Platão e de Aristóteles.

O diálogo entre o mestre e o discípulo é um diálogo privilegiado, na medida em que põe em jogo a própria verdade. Grande parte das relações humanas são relações em que as pessoas se evitam, ao que parece na intenção secreta de economizarem o choque de personalidades dissemelhantes. O camponês, o homem das florestas, quando vem à grande cidade, choca com os transeuntes; habituado a dispor de vastos espaços, não possui a maleabilidade do citadino preparado para evoluir no meio da multidão dos passeios. Esta maleabilidade, esta distância mantida de homem para homem, apesar da proximidade, apesar da promiscuidade, corresponde à instituição da cortesia, da polidez, cujos ritos definem uma zona de segurança em

redor de cada existência contra a ameaça da constante usurpação das existências vizinhas. A maior parte das virtudes sociais põem em acção uma arte da reticência que permite a cada um continuar mascarado e cruzar com os outros sem pensar em ver neles alguma coisa mais que a máscara. Obrigado a viver na sua ilha superpovoada, o inglês desdobra o seu jornal e cria para si próprio um compartimento onde, atrás da muralha de papel, está só.

É sempre perigoso tocar numa existência. Uma palavra a mais, uma palavra ocasional e sem intenção, basta para desencadear por vezes reacções desproporcionadas. Contra esta ameaça da linguagem, as conveniências avisam-nos, impondo-nos fórmulas já feitas e temas de conversa sem perigos para ninguém. A discrição, com tanto discernimento e tanta reticência, permite a cada indivíduo escapar, tanto quanto possível, ao perigo dos outros. E esta discrição, esta reticência, funcionam aliás também no interior de cada vida pessoal; também aqui as conveniências se interpõem para evitarem ao homem o choque do enfrentar-se consigo próprio, a tomada de consciência dos seus limites. Cada um desenvolve a maior habilidade para evitar ver-se face-a-face, e pôr em causa as suas razões de ser, que a maioria das vezes são ausências de razão.

No encontro, duas existências revelam-se uma à outra e cada uma a si própria, porque não nos descobrimos verdadeiramente senão no choque e na prova da presença de outrem. A amizade, o amor, dão habitualmente este desvelar-se e este revelar-se; no consentimento de um ao outro, parece que cada um chega a uma consciência de si próprio que lhe tinha faltado antes. Uma vontade mais essencial pronuncia-se; o ser, até aí incerto, decide-se a enfrentar responsabilidades plenas. Mas esta evocação do ser pessoal mobiliza de um modo misturado todos os recursos íntimos, o melhor e o pior, as forças passionais, nos confins incons-

cientes do orgânico e do espiritual. O amor, a amizade, desenvolvem-se num clima de tempestade; a reciprocidade e o antagonismo do *eu* e do *tu* ligam-se e desligam-se na procura de uma unidade que englobe os dois participantes no seio de um egoísmo mais ou menos alargado. Os amantes desejam, clara ou obscuramente, fundir-se um no outro e confundir-se aproveitando a noite protectora. As certezas do amor culminam na violência passageira da união; logo que os corpos quebraram a sua aliança, volta a inquietação, e a angústia da dúvida, a não ser que o amor seja algo mais que pura paixão. Tristão e Isolda submetem-se a um destino fatal; outros casais podem agir, e não submeter-se, se a sua unidade se fundamentar numa vocação também diferente da carnal, numa comunidade de obediência, numa exigência idêntica de valor e de verdade. Então o amor é acompanhado pela amizade. Mais exactamente, seria preciso dizer que há sempre mais ou menos amizade no amor; como, de resto, na amizade, entra ordinàriamente amor, uma presença carnal, uma referência mais ou menos explícita.

Todas as relações humanas, desde que tenham alguma vida, tomam cambiantes, em tons mais ou menos longínquos, de amor e de amizade. O mais fugitivo encontro, um ser entrevisto, é alguém que eu teria podido amar; uma faculdade de reconhecimento que há em mim identificou-o de passagem. A simpatia é para cada homem um princípio de realidade em relação aos seres e às coisas. Eis por que toda a coexistência, de perto ou de longe, toma a forma de diálogo, de evocação ou invocação do ser, de recurso ao outro e de recurso a si próprio. Logo, o diálogo entre o mestre e o discípulo surge como uma relação privilegiada entre todas as relações humanas.

E, em primeiro lugar, entre o mestre e o discípulo há encontro pròpriamente dito. O discípulo esperava um mestre; o mestre procurava discípulos; cada um autentifica o seu interlocutor. O que é preciso, portanto, não é evitarem-se polidamente ou fugirem um ao outro, mas caminharem juntos até ao fim de uma certa exigência. No debate que começa, cada um está exposto ao perigo do outro, e ninguém pode dizer antecipadamente como irá acabar a aventura. Firmou-se uma aliança, que se justifica pelo reconhecimento de uma finalidade comum. E, sem dúvida, esta aliança não é de igual para igual; não comporta a reciprocidade da amizade entre pessoas da mesma idade e da mesma condição. O mestre e o discípulo situam-se um e outro em relação a uma mesma verdade; fazem juramento de fidelidade aos mesmos valores, mas há uma distância que separa as suas posições respectivas. A intenção é comum, mas a qualidade de mestre implica um grau de ascendência indiscutível e indiscutido.

A autoridade do mestre não é portanto, aqui, simples consequência de uma disciplina exterior e formal; a consciência de hierarquia está ligada ao próprio sentido da verdade e do valor. Até a palavra o diz: *magister*, mestre, é aquele em quem se verifica um excedente de existência, e portanto aquele cuja superioridade, entre todas as superioridades humanas, é a mais bem fundamentada de todas, talvez a única que não pode ser contestada. Mas a hierarquia não exclui a amizade, na medida em que se fundamenta numa comunidade das vontades, ordenadas aos mesmos valores. A superioridade do mestre, justificada em razão e em direito, não se apresenta como um absoluto, como um fim em si próprio; se o mestre se reconhece, se é reconhecido como mais avançado em idade e em saber, em competência, continua também a caminho dessa mesma verdade de que dá testemunho junto do discípulo. A autoridade magistral é a outra face da subordinação do mestre; a disciplina que impõe, impõe-na a si próprio. O mestre que se julga chegado, que se considera como chegado ao fim

da realização, é apenas um potentado ou um tirano, infiel à sua vocação e esquecido dessa verdade de que devia ser servidor. Toma-se por uma origem, quando não deve ser mais que um estafeta.

É evidente que a reflexão aborda aqui as justificações últimas. Mas esta metafísica e escatologia da qualidade de mestre é válida desde os mais humildes graus do ensino; faz sentir os seus efeitos aos primeiros níveis da escola primária. A educação não tem sentido se não pressupuser uma convergência das vontades que comungam neste ponto imaginário do horizonte em que as suas intenções se juntam. Daí, desde já, e desde o pressentimento do futuro, um parentesco e uma fraternidade das almas a despeito de todas as distâncias. Eis por que a pedagogia é sempre secretamente uma forma de amizade. E talvez toda a amizade autêntica seja também uma forma de pedagogia.

Claro que não se trata aqui do «mestre-camarada», preconizado por certas tendências libertárias, que, descido da sua cátedra, se iria misturar com os estudantes e simularia, entre ele e eles, uma liberdade-igualdade-fraternidade contrária a toda a evidência. A demagogia só pode impor uma aparência enganosa, aliás ràpidamente desmentida pela experiência da vida, que restabelece as distâncias entre a criança e o homem. A amizade entre o mestre e o discípulo seria antes de espírito aristocrático, na medida em que, através dos rodeios e das ocasiões, se fundamenta no encontro fugidio do melhor com o melhor, encontro adivinhado, pressentido e raramente confessado. Reside aí, sem dúvida, o ponto mais misterioso e mais decisivo da pedagogia, que se consuma e se realiza num compromisso mútuo, num pacto não escrito, que marcará toda a vida futura.

A relação entre o discípulo e o mestre, como também a relação entre o mestre e o discípulo, é caracterizada por

uma dosagem subtil de intimidade e de distância, distância na intimidade e intimidade na distância. Aqueles que assim se abordam não estão de igual para igual e não podem esquecê-lo; no entanto, a distância é negada no próprio momento em que se afirma. O discípulo deve respeito ao mestre, e o mestre deve ao discípulo, cuja tutela assume, um respeito diferente mas não menos completo. O discípulo respeita a grandeza do mestre; o mestre respeita a pureza do discípulo. Cada um dos dois deve guardar a sua posição, e no entanto cada um dos dois pressente o segredo do outro, cada um dos dois conhece o outro, melhor talvez do que o outro se conhece. Diz o provérbio que não há grande homem para o seu criado de quarto. E Goethe comenta: «Não porque o grande homem não seja um grande homem, mas porque o criado de quarto é um criado de quarto...». Não há mestre senão para o discípulo; o mestre só existe verdadeiramente na reverência do discípulo. Sócrates é-nos conhecido pelos seus discípulos, muito mais do que se possuíssemos as obras completas de Sócrates. E podemos sonhar no que teria sido o retrato de Sócrates feito pela senhora Sócrates, a rabugenta Xantipa...

O poeta Novalis, no seu pequeno romance *Os Discípulos de Sais*, atribui ao discípulo a evocação da afeição misteriosa e exclusiva que o une ao mestre: «Não posso nem desejo compreender o Mestre. E tenho por ele uma afeição igualmente incompreensível. Sei que ele me compreende, nunca me disse nada que ferisse os meus sentimentos ou as minhas aspirações. Quer, pelo contrário, que sigamos cada um o nosso próprio caminho, porque todo o caminho novo atravessa regiões novas e nos leva finalmente para moradas sonhadas, para aquela santa pátria» [6]. O meca-

[6] Novalis, *Die Lehrlinge zu Sais*, trad. Geneviève Bianquis, *Kleine Schriften*, Aubier, 1947, p. 187.

nismo das afinidades electivas permite assim a unidade na reticência e a alegria no segredo pressentido duma verdade partilhada: «O Mestre não me falou nunca dessas coisas, e não posso, por meu lado, confiar-lhe nada; parece-me que há aqui um mistério inviolável» [7].

Evidentemente, estamos aqui muito longe dos imperativos técnicos da Instrução Pública, tais como se formulam nas repartições ministeriais. O serviço público daquilo a que se convencionou chamar Educação Nacional propõe-se distribuir com um mínimo de despesas e nos prazos mais rápidos a todos os futuros cidadãos um mínimo vital intelectual. E, nesta esperança, os praticantes encartados da pedagogia laica e obrigatória sonharam com espantosas utopias onde corre desvairadamente a sua imaginação tecnocrática. O ilustre Piaget descreveu minuciosamente o espaço euclideano da escola primária, em que a criança, arrancada ao seu egoísmo, ao seu obscurantismo nativo, irá aprender, dos 8 aos 12 anos, a autonomia e o descentramento na relatividade generalizada da coexistência, sob o olhar impassível e electrónico do mestre-tipo. No quadro geométrico da classe, no rectângulo nu do recreio, as relações humanas são postas entre parêntesis, alinhadas pelo imperativo categórico, e o rapazinho veste-se com o uniforme do cidadão consciente e organizado [8].

O intelectualismo dogmático e intemperante culmina, na obra de Piaget, numa espécie de geometrismo mórbido. Poderíamos contentar-nos em sorrir, evidentemente, se a obra do maior especialista actual da psicopedagogia não

[7] *Ibid.*

[8] Pode encontrar-se um bom resumo pelo próprio Piaget das suas teses essenciais no seu escrito intitulado *L'individu et la formation de la Raison*, em *L'individualité en Histoire*, Terceira Semana de Síntese, Renaissance du Livre, 1933.

fosse considerada com uma seriedade extrema pelas autoridades responsáveis. Do ponto de vista do organizador, este delírio apresenta a vantagem de ter valor em toda a parte e sempre; todos os mestres se equivalem, e todos os alunos são substituíveis uns pelos outros. O ecumenismo pedagógico da Terceira República podia impor com toda a serenidade, aos quatro cantos do mundo francês, de Tombuctu a Brazaville e de Papeete a Chandernagor, os mesmos catecismos escolares e o mesmo diploma de estudos fabricado à escala do escolar parisiense. Nos papéis da administração, as diferenças não aparecem; e, além disso, nos confins geográficos, protegidos pela distância, que tinha ainda um sentido, os executores do sistema desembaraçavam-se como podiam, procedendo por sua própria iniciativa às adaptações indispensáveis.

É evidente que a pedagogia dos organizadores não pode deixar de ser uma pedagogia de massa, afeiçoada à fabricação em grande série de produtos humanos semi-acabados. A verdade aqui situa-se no plano matemático, formula-se em médias e estatísticas. Os administradores preocupam-se com aquilo a que chamam a escolarização, que eles identificam vagamente com uma espécie de elevação do nível de vida intelectual. O devir humano, o advento de cada ser humano a uma certa qualidade de humanidade, não os interessa. Talvez porque se tenham também esquecido de se tornar homens. E sobretudo porque este género de promoção do trabalho não pode ser objecto de recenseamentos exactos e gráficos satisfatórios.

É preciso não confundir, no entanto, o diploma de instrução primária ou secundária com a salvação eterna; é preciso não confundir o domínio humano privilegiado que é a escola com o estabelecimento industrial que trabalha em cadeia. A psicopedagogia pueril, honesta e euclideana de Piaget, faz da escola um espaço neutro e impessoal, um

pátio de caserna em que cada um aprenderia a alinhar-se com todos os outros, graças a sábios exercícios de ordem unida. Pode acontecer que a escola seja também isso, mas é a escola vista ao contrário por um mestre sem imaginação, e que faria da sua própria inexistência uma lei universal. Porque a escola é, de facto e em primeiro lugar, o lugar dos encontros, das rivalidades, das hostilidades e das amizades, o terreno primacial de experimentação das atitudes e dos valores humanos.

À utopia neutralista de Piaget seria preciso opor, por exemplo, o célebre romance de Louis Pergaud, *La guerre des boutons*, cujo mérito invulgar é o de apresentar a imagem da classe vista pelos estudantes e vivida por eles à maneira de uma aventura épica, em que a lição sobre o sistema métrico ou sobre os direitos e deveres do cidadão aparece no contexto real das preocupações, desejos e paixões dos doze anos. É tão grande a distância entre as evocações de Piaget e *La Guerre des boutons* como entre o *Contrato social* e a *Ilíada*. Ora, todos sabem que a *Ilíada* é para os historiadores um documento precioso, cheio de elementos de uma realidade que podemos tentar reconstituir através do poema homérico. Pelo contrário, o *Contrato Social* saiu das especulações de Rousseau, e informa-nos sobre as ideias de Rousseau, mas não sobre a evolução real das sociedades.

Se, como tentámos mostrar, o diálogo é o lugar de eleição da verdade, a pedagogia do diálogo irá opor-se necessàriamente à ideia de uma pedagogia em geral. Esta fundamenta-se na confiança intelectualista na eficácia da linguagem. Ensinar é apresentar um conjunto de noções da maneira mais clara e mais inteligível. O aluno assiste à lição com uma presença inteiramente lógica; só os seus ouvidos estão atentos, o resto da sua personalidade ficou no vestiário. O mestre «dá a sua lição», o aluno «estuda» a

sua lição; e, no dia do exame, será capaz de recitá-la como a ouviu. Ao discurso pronunciado do alto da cátedra, *ex cathedra*, corresponde um outro discurso que lhe faz eco, tão impessoal como o primeiro. Às horas litúrgicas do horário, o mestre e os alunos enfrentam-se sem dizerem nada uns aos outros além daquilo que é preciso dizer, e sem que nunca a personalidade de um e de outro tenha o direito de entrar em circuito. Mais exactamente, a personalidade do bom professor como a do bom aluno, consiste em não ter personalidade.

Uma dogmática assim é uma visão intelectual, e a própria negação das realidades do ensino concreto. Nenhuma linguagem é inteiramente impessoal, e a linguagem do ensino menos que qualquer outra, porque é um meio privilegiado de comunicação. Ao sentido comum das palavras acresce um sentido próprio, de cada vez que se encarna numa palavra pessoal; é por isso que a linguagem diz sempre muito mais do que diz. E o aluno está sempre atento, para além das servidões escolares, a este excedente de significados, a estas entradas em circuito que de vez em quando põem em causa uma presença humana. Se a palavra que ensina mobiliza a personalidade daquele que ensina, a palavra ensinada e recebida evoca essa outra personalidade do aluno cuja atenção é nunca inteiramente passiva. A ordem do discurso desdobra-se assim como uma linha de contacto entre dois domínios inconfessados, entre duas reticências, incessantemente prontas a despertarem-se para a significação. Tal é a magia do verbo, que remete sempre aqueles que une para um domínio comum de inteligibilidade primacial, fonte e depósito de humanidade.

Não há sensibilidade pròpriamente intelectual, distinta da sensibilidade global do ser humano. No decurso da lição mais abstracta, o mestre que expõe é também matéria da sua exposição; e os seus ouvintes, na sua atenção ou até na

sua desatenção, encontram-se expostos àquilo que ele diz, que a todo o instante evoca intenções globais que subtendem esta ou aquela presença no mundo. Porque toda a palavra é encantação. A despeito de todas as ignorâncias e de todas as precauções, a palavra é um pacto, ela pressupõe um pacto tácito de compromisso mútuo e de implicação das existências. Cada palavra é uma entrevista para seres que esperam; ela assinala uma vida comum, em que cada um dispõe do poder extremo de desiludir ou de satisfazer.

Claro que é preciso aqui ler nas entrelinhas; mas o que se acha nas entrelinhas, o que continua inconfessado, importa mais do que aquilo que é dito. Todo o ensino se desdobra no fundo de uma comunidade de vontade e de acção; todo o ensino reveste um valor de simpatia, ou antes, de sinergia; porque a actividade de quem ensina é uma actividade edificante. Todo o professor, quer queira quer não, é um mestre, e todo o aluno é um discípulo. Nenhuma negação, nenhum sistema de defesa pode conseguir que não seja assim; a despeito da diferença de idades, o homem enfrenta o homem e é julgado segundo a sua humanidade, bem ou mal. Porque a palavra que ensina é uma palavra que transforma o mundo e a própria humanidade.

É preciso, portanto, aceitar a ideia de um compromisso mútuo do mestre e do discípulo, cujos limites são impossíveis de fixar rigorosamente. O mestre assume a responsabilidade do discípulo, o aluno é testemunha abonatória do mestre. E, sem dúvida, não poderia tratar-se aqui de uma responsabilidade jurídica do professor pelo aluno que não agiu bem. Quando Paul Bourget, no seu romance do *Discípulo*, incriminava Taine a propósito do assassinato cometido, no papel, por um dos seus alunos, defendia uma má causa. E Barrès vai um pouco longe de mais nos *Déracinés*, ao acusar a aula de filosofia de levar os alunos bolseiros do liceu direitos à guilhotina. Sartre não está pessoalmente em

causa quando este ou aquele dos seus leitores o invoca para se justificar em tribunal colectivo ou em tribunal correccional.

Se a formulação jurídica falseia a significação subtil das relações entre mestre e discípulo, estas relações nem por isso são menos humanamente reais e muitas vezes decisivas, como com toda a evidência o poderiam atestar a pena e a angústia do professor por um aluno que sofre ou a quem as coisas correm mal. Uma grande reticência, um pudor necessário, deixam habitualmente na sombra estas afeições, por vezes exclusivas e ciumentas, que podem ir até à paixão. A própria idade do aluno, a confiança e a dependência da infância, as incertezas da adolescência, mobilizam em redor da imagem do mestre todos os recursos de uma afectividade mal consciente de si própria e ainda sem utilização. E esta tensão sentimental que, por vezes, o aluno consagra ao mestre não pode deixar o mestre indiferente, mesmo que faça todo o possível para se defender. Aquele que é escolhido, ou aquela, arrisca-se sempre a receber esta eleição com um comprazimento secreto, e a ser ìntimamente tocado, mesmo que nada deixe transparecer.

Uma civilidade pueril e honesta bem compreensível deixa na sombra este aspecto da vida dos estabelecimentos escolares, pelo menos enquanto não sairem da crónica escandalosa para a crónica judicial. No entanto, é impossível passar inteiramente em silêncio este aspecto patológico do diálogo entre o mestre e o discípulo, porque de facto a fronteira entre o normal e o patológico não é nítida. Além do mais, embora habitualmente se finja ignorá-lo, a pedagogia socrática é indissociável da amizade socrática, e portanto dessa forma viril do amor, característica, em certo momento, da cultura grega. Claro que não estamos a defender aqui a causa da pederastia, mas a tradição platónica associa ao amor das almas o amor dos corpos belos, por

afinidades que não compreendemos já exactamente e que, no entanto, não devemos apressar-nos a julgar. O que é certo, em todo o caso, é que a vida em comum do mestre e do discípulo não é apenas uma comunidade de intelectos, mas um frente-a-frente de personalidades. À chama do aluno, seduzido pela autoridade magistral, corresponde a generosidade do mestre, ou ainda a sua paixão de domínio ou de posse. Cabe, evidentemente, ao mais idoso, ao mais experimentado, defender-se contra o outro ou contra si próprio. Mais vale ser avisado destes prolongamentos para estar atento a eles, do que pretender ignorá-los.

Todo o conhecimento do outro implica uma intimidade, consciente ou não, e mobiliza as capacidades emotivas do ser humano. A afeição, a amizade amorosa, têm um valor pedagógico imenso, à margem dos caminhos e meios das técnicas usuais. O trabalho, o êxito ou o fracasso escolar, inscrevem-se muitas vezes nesta perspectiva apaixonada em que o aluno se esforça por todos os meios de que dispõe por atrair a atenção do mestre, por forçar a sua estima, por conquistar a sua afeição. Há sempre no discípulo, mais ou menos, o desejo de ser amado, e este desejo vai ao encontro do desejo do mestre, menos totalmente disponível, mas ansioso de justificar aos seus próprios olhos a profissão que escolheu. Incontestàvelmente, e para além de todo o desvio, a vocação de ensinar é uma vocação de amizade, e o mestre em quem uma vocação dessas não fosse perceptível não encontraria mais que um pequeno eco junto dos seus alunos; os próprios resultados da sua actividade escolar trairiam nele esta carência de afeição.

Deve notar-se neste ponto capital a miséria dos teóricos. Sem dúvida que a pedagogia teórica admite que o mestre-escola deve «amar as crianças» que tem a seu cargo; mas depois desta concessão de pura forma, passa às coisas sérias, que são de ordem técnica. Ora todos os artifícios

técnicos, todas as matemáticas sem lágrimas, todos os latins sem pranto, não bastam para compensar a ausência de contacto vital naqueles que o não têm. O êxito do mestre, ou a sua infelicidade, dependem desta capacidade de compreensão e de acolhimento, deste dom de caridade comunicativa a que, antes de tudo o mais, os alunos são sensíveis. E se este dom não puder ser fornecido àqueles que o não possuem por si próprios, pelo menos seria necessário prevenir todos os aspirantes ao ensino de que o verdadeiro mestre é mestre de amizade. As disciplinas são inúteis, e aliás votadas ao fracasso, sem esta cláusula fundamental de um entendimento e de um diálogo na confiança mútua e na estima de cada um por cada um.

Se admitirmos este primado da amizade no ensino, havemos de nos espantar menos com os desvios e perversões, e talvez encontremos no lugar de relevo que damos ao diálogo na sua plenitude um recurso e um auxílio contra os erros. Uma psicanálise apropriada pode abrir caminho às sublimações; mas a mesma análise deve ser igualmente aplicada àquela outra patologia do professor acantonado na sua tecnicidade por falta de humanidade, por falta de confiança em si e de contacto com o outro. Esta patologia do diálogo permite, de resto, esclarecer certos aspectos da vida escolar, aos quais muitas vezes nos contentamos em consagrar uma indulgência divertida.

Em especial a *vaia*, a revolta da classe, a insubordinação sistemática, sublinham uma deficiência do contacto humano. O mestre é recusado como mestre; é posto em minoria, apanhado nos seus defeitos e obrigado ao fracasso pela massa unânime e sem freio daqueles que deveriam receber o seu ensino. Há uma espécie de fatalidade que se abate assim sobre certos seres, e que os irá perseguir de uma ponta a outra de uma carreira desesperada. Para aquele que escolheu ser professor, o intento de nada receber

oposto pelo auditório é evidentemente uma humilhação que todos os dias se renova. É atingido na sua dignidade de homem e arrisca-se, perante o absurdo da sua situação, a decair numa irremediável miséria espiritual.

Ora a vaia não é a punição dos maus. O homem de autoridade impõe sem custo uma disciplina que ninguém pensa infringir. O indiferente, para quem esta profissão é um ganha-pão como outro qualquer, conforma-se ao horário e ao programa; sai-se da dificuldade habitualmente sem reacção por parte do auditório; a sua força provém justamente do pouco significado que concede aos rituais escolares. O drama do professor vaiado, é que ele está ligado aos seus alunos por um surdo comprazimento, por esta atroz cumplicidade que une, em muitos casos, a vítima e o carrasco. Aquele que ama mal será mal amado, e pagará o preço da sua inabilidade. O defeito de autoridade é em primeiro lugar uma perversão de si para si, uma espécie de confusão dos valores que se exprime por uma falta de carácter. A inferioridade do mestre vaiado provém do facto de se sentir a si próprio inferior; precisa de afeição, e esta necessidade faz a sua dependência. Aquele que pedir menos receberá mais; mas aquele que revelou a sua insuficiência profunda irá suportar a lei em vez de a impor.

A vaia representa seguramente um dos pontos nevrálgicos da realidade escolar, embora as diversas pedagogias pareçam ter a peito ignorá-la. Estamos aqui, com efeito, num domínio de completa irracionalidade, em que as técnicas, as receitas da profissão, parecem inteiramente inoperantes. Inversamente, a existência da vaia reduz a nada as pretensões pedagógicas: utilizados pelo professor vaiado, os métodos mais perfeitos do ensino disto ou daquilo revelam-se perfeitamente inoperantes. Por outras palavras, a pedagogia subentende o bom contacto entre o mestre e os alunos, mas é incapaz de o suscitar onde não existir. A pedagogia dos livros de pedagogia é uma pedagogia secundária em relação a esta pedagogia primária, em que se afirma o encontro do homem com o outro e consigo próprio. Esta dimensão metafísica fundamental é pressentida quando, por exemplo, os colegas do professor vaiado, embora lamentando a sua infelicidade, têm consciência de uma surda cumplicidade entre este homem e o seu destino. Um autêntico mestre não pode ser recusado; aquele que não consegue obter ou forçar o respeito não tem vocação de mestre. O barulho, os gritos da classe que se insubordina confirmam a necessidade fundamental no diálogo: o professor não pode fazer-se ouvir; a classe recusa escutar, recusa a palavra ao mestre porque o acha indigno de tomar a palavra. Há um embate e o mestre é pesado e julgado demasiadamente leve. Uma análise lúcida mostraria, em cada caso, para além da crueldade de tais situações, a actuação de uma espécie de justiça imanente. A fraqueza e os bons sentimentos não são uma desculpa de absolvição, e não basta contar com a gentileza, com a passividade dos alunos. O diálogo supõe, de uma parte e da outra, exigência e afirmação. A classe que faz barulho manifesta assim que acha que não encontrou um interlocutor válido. Tudo entrará na ordem quando for satisfeita a necessidade de estima, respeito e autoridade que cada aluno conserva em si até nos seus piores excessos.

Claro que seria preciso tentar um estudo aprofundado deste fenómeno, que põe em acção, para além da inteligência lúcida, uma espécie de perversão e de subversão das relações humanas, e que pode redundar em crises de frenesi, em verdadeiros delírios colectivos. Libertam-se forças obscuras, num paroxismo de violência, em crianças ou adolescentes que no entanto não pareciam especialmente anormais ou sádicos. A violação da ordem põe em acção um dinamismo que toma um carácter obsessivo, como se as relações humanas, uma vez desprezadas ou falseadas, não pudessem

já, nunca mais, ser restabelecidas na sua verdade. A primeira vaia revelou uma desproporção das forças que se enfrentavam; o professor, cuja presença devia por si só impor a calma, o silêncio, a atenção, revelou-se numa situação de inferioridade. Não soube fazer-se respeitar; e não se lhe perdoa, não se lhe perdoará nunca. A transgressão inicial revelou a ausência de um verdadeiro mestre, e esta transgressão primeira das proibições e dos rituais arrasta consigo uma espécie de reacção em cadeia que, em muitos casos, não parará mais. O professor vaiado poderá mudar de classe ou de estabelecimento; continua marcado por um sinal indelével, e a infelicidade irá persegui-lo ao longo da sua carreira, a menos que tenha a sensatez de renunciar ao ensino, para o qual não foi feito. O pior é justamente que está ligado a esta profissão de professor, a despeito do opróbrio de que é vítima. De maneira que é votado a sofrer sem esperança se perseverar, mas, se se desencorajar, não irá sofrer menos por ter falhado na vida.

O professor vaiado que entra na aula perdeu a partida antes de ter aberto a boca, antes mesmo de ter aberto a porta. A classe espera-o, a sua classe, que talvez seja no resto do horário uma classe pacífica; ela espera-o com a excitação da tempestade que vai desencadear-se, ou já com o rugido do mar em fúria. O professor não chegou ainda; esperar por ele basta para desencadear estas paixões, que, de todos, o escolheram por objecto. Nada poderia iluminar melhor o facto de que o espaço do diálogo não é um universo do discurso, uma espécie de *no man's land*, onde prevaleceriam apenas as normas de uma razão impessoal. Se é verdade que o espaço de Newton, segundo a expressão de Scheler, é o vazio do coração, o espaço escolar é um afrontamento de presenças humanas, que se medem uma à outra num combate cuja solução não é nunca antecipadamente garantida.

Por outro lado, é também evidente que a entrevista entre o mestre e o discípulo se situa num contexto social. A escola não é um continente abstracto e geométrico; é um lugar humano concreto em que o mestre se propõe e se impõe como mestre, não a um indivíduo ou a indivíduos, mas a uma classe, a um grupo que possui uma realidade sociológica. A relação específica do mestre com este ou aquele sobressai no pano de fundo da comunidade, no seio da qual cada um se experimenta ligado a uma vida de conjunto com todos os outros. Porque o mestre pertence à sua classe e depende da sua classe, tanto como cada um dos alunos. O mestre não é mestre diante da sua classe, instalado na sua cátedra ou ao quadro; é mestre na sua classe e com a sua classe, da mesma maneira que o bom aluno ou o mau, o primeiro ou o último, tomam lugar na classe e se conferem mùtuamente os seus respectivos significados. À escala reduzida da classe, que respeita as dimensões humanas, esboça-se uma sociologia em potência, em que cada um faz à sua maneira a experiência do trabalho, do desencorajamento, da vontade de poder, do êxito sobre o fracasso. Outras qualificações intervêm, de resto, além daquelas que se afirmam na ordem intelectual: tanto o aluno como o mestre podem ganhar a estima e a amizade, atrair a atenção ou forçar a admiração de um valor humano que se não cifra em notas de pontos ou de exames.

O mundo escolar não é evidentemente o mundo real, mas é já um mundo; desenvolve um meio vital em que cada existência se conhece pela primeira vez, libertada das coacções específicas da família. A doutrina psicanalítica ensina que o indivíduo, uma vez desligado da constelação familiar, se irá esforçar por estabelecer com os seres que o rodeiam relações da mesma ordem, essencialmente desejosos de reencontrar uma mãe, um pai, irmãs, sob a influência de uma espécie de nostalgia regressiva que dominaria o meca-

nismo da sua afectividade. Seria também verdade dizer que a criança aprende, entre as novas relações do meio escolar, a tomar distância em relação ao funcionamento essencial dos seus sentimentos. As relações necessárias que a uniam à sua família próxima cedem lugar às relações em que pode afirmar-se uma liberdade de escolha. As presenças antigas já não são exclusivas, há novas presenças que se afirmam e que invocam investimentos afectivos. É preciso desligar-se e religar-se, abordar o outro e deixar-se abordar; revela-se aqui um nova dimensão da experiência, um novo uso de si próprio e do outro, em que cada um aprende satisfações e penas, alegrias e tristezas, e a personalidade se esboça através do fluxo e do refluxo das vicissitudes quotidianas.

O diálogo entre o mestre e o discípulo não é portanto um combate singular. Ou antes, o frente-a-frente a sós supõe esta comunidade de vida que se realiza na escola e na classe. Toda a pedagogia, na medida em que se organiza em função de uma verdade, implica uma ontologia, e toda a ontologia se inscreve no quadro de uma sociologia. A experiência escolar é uma experiência solidária. Não se reduz a essa engorda dos cérebros que é a única preocupação dos programas e dos exames. Os tecnocratas ministeriais concebem a instrução pública como uma aprendizagem de tipo específico, mas não sabem que toda a aprendizagem de uma técnica ou de uma profissão põe em causa a totalidade do ser humano. As disciplinas do diploma de instrução primária, a leitura, a escrita, as contas, são já coisa diferente e muito mais que os rudimentos de um saber utilitário. Poderia aplicar-se-lhes a nobre palavra de Goethe: «Nada mais sensato que dar-se a uma profissão, e mesmo à mais ordinária. Para o espírito nobre, será uma arte; porque verá nessa coisa única que ele sabe fazer bem a imagem de tudo aquilo que se faz bem».

Por outras palavras, e quer se queira quer não, todo o

ensino tem um valor educativo. Instruir, em latim, significa construir, isto é, edificar. A escola é o lugar onde se edifica a personalidade. A palavra do mestre desempenha habitualmente um papel importante nesta edificação, mas não um papel exclusivo. É o meio no seu conjunto, o atestado mudo das coisas, a presença dos homens, que orientam a todo o instante a tomada de consciência, separando o essencial do fútil. Entre o professor e o seu aluno, aquilo que começa e continua não é um diálogo de morte num espaço sem contornos, e segundo imutáveis liturgias. O homem invoca o homem, um homem dirige-se a homens em devir, que pelo seu lado são, uns para os outros, atestados de humanidade. Cada um surge dotado em relação a todos do poder supremo de ressonância e de incantação. A palavra *cultura* revela aqui as suas raízes campestres; evoca uma vida e uma paisagem.

É verdade que o diálogo é inseparável da paisagem, como a verdade humana da paisagem. É preciso aqui pensar de novo, e não sem melancolia, nos colégios dos jesuítas, nos liceus de Napoleão, nos grupos escolares da Terceira República: a aflitiva mediocridade dessas arquitecturas trai a pobreza espiritual da nossa Instrução Pública, mesmo quando está camuflada de Educação Nacional. A geometria elementar dos edifícios, o acinzentado das paredes, evocam apenas a regra e o tédio na uniformidade. Pode pensar-se no entanto numa paisagem que se harmonizasse com o espírito e com o coração, que se antecipasse para acordar a inteligência e os sentimentos das crianças para o respeito dos valores de encanto, de gosto e de medida.

Contaram-me que uma delegação de professores soviéticos que visitava, em Inglaterra, a venerável escola de Eton ficou um pouco chocada com o arcaísmo dos edifícios com a antiguidade das mesas e dos bancos em que inumeráveis gerações de escolares assinalaram, no decurso dos séculos,

a sua presença por pacientes inscrições. Os soviéticos espantavam-se por não se ter renovado este material tão manifestamente usado e não conforme às normas modernas. Os ingleses sorriam polidamente, e nem sequer tentavam explicar o tesouro de veneração que representam para eles aquelas velhas paredes e aqueles velhos móveis, aquela paisagem espiritual, um dos mais caros patrimónios. Nas escolas, nas universidades britânicas, perpetua-se o clima moral que fundamenta através do mundo o estilo de vida de um povo.

O diálogo socrático desenvolve-se no espaço mental da cidade grega; é inseparável do cenário de Atenas, das suas colinas, dos seus mercados e das suas encruzilhadas. De modo semelhante, há de notar-se que as escolas de Atenas, as tradições filosóficas da Grécia, conservam através dos séculos os nomes dos lugares privilegiados em que começaram: o Liceu, a Academia, o Jardim, o Pórtico, são outros tantos lugares especiais na topografia dessa Atenas ideal, há muito tempo desaparecida, mas viva para todo o sempre no reconhecimento e na fidelidade dos homens cultos do Ocidente. O intelectualismo francês finge acreditar que todo o pensamento se resume a um exercício de aritmética elementar, como se o menor dos estudantes trouxesse na sua sacola o bicórnio do politécnico, a esperança da consagração suprema que consistiria em praticar matemática superior em volta de um pátio de caserna.

Mas a cultura é também um sonho, o conjunto dos sonhos de que se alimenta uma espiritualidade. Nos tempos obscuros em que o Ocidente não conhecia outros lugares de ensino além dos mosteiros, à sombra das igrejas, estes exprimiam e resumiam todo o esforço arquitectural da época. Os claustros românicos foram o refúgio, o perfeito oásis em que se centraram os pensamentos e os valores que iriam definir a sabedoria para o mundo futuro. O humanismo italiano arranjou para si, em Florença, um cenário

à medida da sua esperança, para a edificação do qual a exigência dos letrados serviu de guia aos mestres de obras e aos artistas. O ideal renascente despertou no século XV sobre as colinas toscanas, donde a vista se estende sobre o vale do Arno e até Florença, no lugar de Careggi, dado por Médicis a Marsilio Ficino, para que aí fizesse reviver para os seus amigos e para si próprio o sonho venerável da Academia platónica. «O segredo de Careggi, escreve André Chastel, é o fascínio do jardim de Académos, com todos os prestígios de que se enfeita a imaginação dos Humanistas, agora depositários dos textos gregos e contemporâneos de uma civilização que se julga ao nível da antiga e de que se consideram intérpretes (...). Dir-se-ia, por vezes, que num espírito já goetheano, os novos sábios já sonham só em realizar consciente e religiosamente os seus progressos e as suas metamorfoses. O aparato das ciências e das doutrinas resolve-se em símbolos, e a música excita à contemplação que conduz a uma humanidade superior...» [9].

A aventura humana do conhecimento nasceu no jardim do Eden, e toda a cultura sonha talvez em reconquistar o paraíso perdido. O espaço do diálogo e do encontro entre os vivos e os vivos, entre os vivos e os mortos, é um espaço mental que tende a projectar-se em redor, a increver-se na paisagem reconquistada. Todas as artes procuram exprimir a edificação do homem em edificação do mundo. O sonho da cultura assim encarnada em forma de Jardim, de Academia ou de Universidade, é o voto de que a harmonia humana, depois de ter ido do homem para a paisagem, regresse, para as gerações futuras, da paisagem ao homem. Porque a paisagem é, à sua maneira, director da consciência, invocação e evocação da consciência. As ordens arqui-

[9] André Chastel, *Marsile Ficin et l'Art*, Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance, XIV, Genebra, Droz, 1954, pp. 9-10.

tectónicas de Cambridge, as relvas anglo-saxónicas, a floresta germânica, o monte de Coimbra, os claustros de Salamanca, são também interlocutores válidos do homem com o outro, consigo próprio e com o mundo, em que se resolve a essência da cultura.

Que ninguém se espante já, portanto, por verificar que a universidade francesa, universidade sem paisagem, é, no seu conjunto, uma universidade sem diálogo. Afogada no anonimato das cidades de negócios, a universidade reparte-se em faculdades, que se decompõem (é bem a palavra) em Institutos, em cursos e em ciclos de actividade, estranhos uns aos outros. A actividade intelectual desloca-se em tarefas parcelares em que só a técnica substitui a virtude. É assim que, nas imensas empresas da indústria contemporânea, o operário isolado no seu lugar fabrica ao longo do dia peças cujo sentido e emprego ignora. Apenas, embora a lógica da divisão do trabalho se imponha nas actividades mecânicas, constitui na ordem cultural uma aberração. Porque a cultura é o sentido dos conjuntos; tem por finalidade manter, através das vicissitudes e da renovação dos tempos, a imagem do homem e a imagem da humanidade.

Cada tempo tem a cultura que merece. O nosso, que é o tempo dos meios de comunicação, e que parece, graças ao automóvel, ao avião, ao telefone e à rádio, à televisão, ter suprimido a distância entre o homem e o homem, nada fez para conseguir a única verdadeira aproximação do diálogo autêntico. E, semelhantemente, a nossa época, em que se vê afirmar-se, para além da civilização do trabalho, a que se consagrava a humanidade recente, uma civilização dos tempos livres, não parece procurar os tempos livres senão no escape ao trabalho e na distracção de si próprio. Ora a essência da cultura reconcilia trabalho e tempo livre na confrontação do homem com o homem, na busca em comum de uma verdade que congrega a humanidade. É

talvez muito tarde para o dizer depois de tantos outros, mas é preciso repeti-lo mesmo que seja muito tarde: a Universidade é, por vocação, o lugar privilegiado em que a harmonia humana é possível, e a salvação, não na fuga ou na evasão, mas no regresso a si próprio e aos outros, graças à virtude laboriosa do lazer. A Universidade ideal, a única que conta, é esta comunidade cuja missão é trabalhar para a universalidade. Só se se tornar consciente da sua missão será uma verdade o lugar privilegiado da alta cultura, cujo melhor instrumento é o diálogo na investigação e na amizade. Há, dizia Santo Agostinho, uma alegria da verdade, *gaudium de veritate;* é esta alegria que, para além das paisagens, constitui o horizonte último do conhecimento na sua autenticidade. A cultura é paciência e trabalho, a cultura é lazer, a cultura é amizade; a cultura é a recompensa do espírito finalmente libertado e reconciliado na festa jubilosa da verdade.

Capítulo IX

O VERDADEIRO MESTRE E O VERDADEIRO DISCÍPULO

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; e o professor, quando dá a aula, fala a todos a mesma língua. Mas esta pedagogia em série que põe frente a frente o professor e a classe acompanha-se, ou pode acompanhar-se, de uma relação de pessoa para pessoa; o professor pode ser também um mestre, e cada aluno um discípulo, em situação de diálogo e sob a invocação de uma vontade de verdade que funda entre eles uma invisível comunidade. Tal Gulliver entre os ladrões, ligado à terra por uma infinidade de pequenos fios que o imobilizam, o mestre está ligado à sua classe não sòmente por uma mutualidade maciça, mas também por uma reciprocidade em pormenor com cada um dos que o escutam. O monólogo aparente da palavra docente decompõe-se à análise numa multidão de diálogos. O erro da pedagogia usual é o de se ater à aparência macroscópica do professor que afronta a sua classe; a pedagogia verdadeira, à imagem da física contemporânea, teria de passar ao plano microscópico; em

lugar de considerar a média estatística, aplicar-se-ia aos dados individuais primários. Uma classe de trinta alunos, tal como de passagem a observa um inspector, não é mais do que a resultante de trinta diálogos simultâneos, cada um dos quais tem o seu sentido próprio e o seu valor.

Os sociólogos franceses da escola de Durkheim, e na tradição de Auguste Comte, ensinavam que o grupo não é a soma dos indivíduos que o compõem, mas que possui uma realidade própria, capaz de se impor ao indivíduo. O caso particular da classe mostra bem o valor e os limites da interpretação. A classe existe, é verdade, enquanto tal; cada aluno pertence à sua classe, e o professor julga esta globalmente: há classes más, medíocres ou boas, classes inertes e outras cheias de vida. Mas há também orquestras de grande qualidade, e outras que não saem da mediocridade; será a boa orquestra que faz os bons instrumentistas, ou os instrumentistas que fazem o valor da orquestra? E, aliás, não corresponde a mesma orquestra de uma maneira muito diferente consoante a personalidade do chefe que a dirige? Apercebemo-nos sem custo de que os grandes triunfos, no domínio musical, como no domínio pedagógico, correspondem a um conjunto de coincidências e de encontros particulares. A situação de conjunto reage sobre cada um dos participantes, mas é o concerto dos participantes, a harmonia das personalidades e a utilização feita desta harmonia pelo chefe responsável que suscitam a situação de conjunto.

O professor «dá a aula» aos seus trinta alunos. Mas sob o anonimato desta realidade objectiva, há talvez um professor que deseja ser compreendido; e talvez haja trinta discípulos possíveis, trinta, ou vinte, ou dez existências à espreita de uma palavra de vida que cada um espera seja dita para si só. É claro que acontece, e amiúde, que o professor nada tenha a dizer; e também acontece que a massa

dos alunos nada tenha a ouvir. Mas o sentido profundo, a justificação essencial da actividade pedagógica é o encontro furtivo, a secreta cumplicidade que se estabelece ao sabor de uma frase, quando o discípulo conhece e reconhece nesse homem que fala no vazio o regulador do sentido da vida. Pode muito bem ser que nunca essa relação se tenha confessado explìcitamente; pode bem ser que o mestre nunca tenha dado pelo discípulo em tal ou tal aluno submerso na massa. Mesmo irrealizado, o encontro teve a sua importância. Cada homem guarda decerto na memória algumas frases, algumas expressões que lhe vêm dos seus tempos de estudante: «Como dizia o velho Fulano...» — E a locução favorita de um velho mestre-escola, de um professor há muito desaparecido, permanece mensageira de uma lição de verdade, uma vez ouvida e jamais esquecida.

O diálogo do mestre com o discípulo pode assim reduzir-se a alguns contactos fugidios; mas pode também estabelecer uma amizade vigilante. Como quer que seja, ele constitui a própria essência da vida docente: o contacto global do mestre com a classe alimenta-se deste conjunto de contactos individuais, e as intermitências da pedagogia, os altos e os baixos de toda a vida escolar, analisam-se no fim de contas em relações elementares, em que cada uma das partes em presença, procurando o contacto da outra, procura a sua própria identidade e a justificação da sua existência. A relação pedagógica surge assim como uma relação de dupla dependência: cada um depende do seu interlocutor e deve-lhe as suas melhores garantias. É o discípulo que faz o mestre e o mestre que faz o discípulo. Daí a extrema importância, para um e outro, deste colóquio singular em que eles se defrontam.

O discípulo tem necessidade do mestre, é evidente. Não pode haver discípulo sem mestre; é só depois do encontro com o mestre que o discípulo descobre em conjunto a rea-

lidade da sua busca e o sentido da sua busca. Ninguém vai lançar-se à procura de um mestre, seja ele qual for, como um criado à procura de um lugar; aquele que partisse à aventura correria bem o risco de encontrar um sedutor, não um mestre, na sua precipitação. A vida espiritual, antes do encontro do mestre é feita de espera e de paciência, mas esta expectativa ignora que o é, e esta paciência pode tornar-se simples passividade, soçobrar na monotonia e no aborrecimento se o mestre não vem, como ocorre no conto, despertar a alma adormecida no bosque.

Mas o mestre, se lhe cabe despertar o discípulo, não poderia criá-lo a partir do nada. Ele faz passar ao acto, à consciência, possibilidades adormecidas. O choque do encontro, sob a forma de um apelo ouvido a outrem, é uma chamada a si. Jesus, no relato dos evangelhos, recruta os seus primeiros discípulos, dirigindo-lhes estas palavras: «Tu, segue-me...» A fórmula é simples, demasiado simples, talvez, e a sua simplicidade pode enganar-nos quanto ao seu sentido verdadeiro. A vocação cristã é uma interpelação existencial cuja repercussão é tal que a existência assim posta em causa se decide de imediato, e decide do seu futuro para todo o sempre. Alguma coisa foi dita, alguma coisa foi ouvida que as palavras não exprimem para as testemunhas directas ou indirectas do diálogo.

O evento, o advento do mestre na vida do discípulo, encontra-se aqui figurado com uma nitidez soberana. *Tu:* a palavra do mestre concerne pessoalmente o interessado, que é posto em questão no seu próprio ser e como que desvelado aos seus próprios olhos. A sua própria identidade, até aí indecisa, toma forma de um só lance; sai do falso sentido e do anonimato. Dirigindo-se àquele que será o apóstolo Pedro, Jesus diz: «Tu és Simão, filho de Jonas; serás chamado Céfas». Ainda aqui se rasga o véu; a mudança de nome não significa a criação de uma personalidade radical-

mente nova; exprime uma revelação de si, o acesso a uma consciência superior. Logo que ouve a palavra do mestre, o discípulo fica vencido e convencido. Não se torna outra pessoa: afirma-se a si mesmo.

Segue-me: a afirmação da personalidade é uma mobilização da personalidade. Até aí o discípulo era um entre os outros. Vivia na inconsciência, na ignorância e na imobilidade. A adesão ao mestre, uma vez que é consentimento a si mesmo, nada tem de uma escravatura. Ela implica para o discípulo servir o mestre, mas apenas na medida em que esse serviço é a consagração à verdade. O discípulo está lançado numa aventura cuja necessidade se alia à sua própria liberdade. A experiência pedagógica mais corrente atesta que a operação do mestre suscita energias insuspeitadas, põe em jogo uma potência de trabalho tanto mais fecunda quanto se acompanha de alegria no trabalho. O labor encarna doravante uma exigência pessoal, a vontade de afirmar e de se afirmar. O mestre chama o discípulo à existência. Desencadeia nele o desejo de provar aos outros e a si mesmo a realidade e o valor da sua própria existência.

O discípulo só é discípulo mediante o mestre que lhe é mediador de existência. Mas o mestre, ele próprio, só é mestre graças ao discípulo. Há uma vocação do mestre para a mestria, de que só o testemunho do discípulo pode trazer ao mestre a revelação. É normal que o mestre seja inquieto, e que duvide da sua certeza. Nenhum homem é por completo digno de suportar a carga esmagadora da verdade, nenhum homem, em consciência, pode fazer profissão de mestria. Para que ele saia da sua reserva, é preciso que lhe seja dirigida a citação do discípulo. «Tu és para mim o mestre de que eu tenho necessidade: deves ser o meu mestre; deves, logo podes», tal é o imperativo categórico da mestria. Só o discípulo tem o poder de colocar assim o mestre frente às suas responsabilidades.

A citação do discípulo, a sua certeza, força as incertezas do mestre. O mestre descobre que tem a seu cargo almas sem talvez o ter desejado. Doravante, ei-lo perante o facto de uma obrigação inelutável sob pena de uma traição espiritual. Acontece que o mestre e o discípulo se hajam mùtuamente escolhido, mas ocorre também que o encontro seja fortuito e que tome para um e para o outro o carácter de uma intimação. Mas de qualquer maneira que se estabeleça a relação de mestria, ela supõe a participação de uma dimensão ontológica. A relação social, o quadro institucional, acha-se então ultrapassado, uma nova disciplina se impõe, justificando relações fundadas em verdade. Daí o carácter quase sacramental da mestria, mesmo quando ela se exerce num domínio inteiramente profano. A autoridade do mestre, a obediência, o respeito do discípulo, não definem apenas uma relação de indivíduo para indivíduo segundo a norma de uma hierarquia técnica análoga a todas as outras. Trata-se desta vez da vocação essencial de cada pessoa para a humanidade, único princípio de autoridade em função do qual se ordenam e se subordinam as vontades.

O mestre suscita o discípulo, mas por vezes o discípulo suscita o mestre, e em todo caso justifica-o. Ambos vivem, solidários, a mesma aventura. O mestre foi, aliás, discípulo, e o discípulo, se é digno do mestre, será mestre por seu turno. A educação do género humano, no que tem de melhor, prossegue de época para época segundo a exigência renovada dessa cultura do homem pelo homem, de mestres para discípulos e de discípulos para mestres. Eis porque, a despeito das especializações, que parecem opor as disciplinas técnicas, todo o mestre autêntico é um mestre de humanidade. Aos olhos do discípulo que o reconheceu, e que portanto nele se reconheceu, o mestre é um grande homem, isto é, um homem. Como o ensina uma fórmula célebre, um

grande homem é um homem junto do qual nos sentimos grandes.

O austero puritano Carlyle publicou uma série de estudos sob o título *Os Heróis, o Culto dos Heróis e o Heróico na História.* «A História Universal, como eu a entendo, diz ele, a História daquilo que o Homem realizou no mundo é, no fundo, a História dos Grandes Homens que agiram aqui. Esses grandes homens foram os condutores dos homens, os modeladores, os tipos e, num sentido lato, os criadores de tudo o que as massas humanas em geral se esforçaram por fazer ou alcançar. Todas as obras que vemos no mundo são, em verdade, o resultado material exterior, a realização prática e a incarnação dos pensamentos que habitam nos grandes homens enviados a este mundo: a alma da história do mundo inteiro, como justamente se poderia fazer notar, seria a história deles» [1]. O pensador escocês distingue diversas espécies de grandes homens; o herói pode ser para ele um profeta ou um padre, um homem político, um poeta ou um escritor. Mas seja qual for a forma particular da sua afirmação, ele é alguém que nunca se frequenta sem proveito: «Não podemos estudar um grande homem, mesmo que seja imperfeitamente, sem ganharmos algo com ele. Ele é o vivo manancial de luz junto do qual é agradável encontrarmo-nos, a luz que ilumina as trevas do mundo; e isto não à maneira de uma lâmpada iluminada apenas, mas antes como um lampadário natural que brilha pela graça do Céu; como uma fluida fonte de luz, de intuição genial, inata, de virilidade e de heróica nobreza...» [2]

[1] *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*, primeira conferência, 1840, trad. E. Masson, *Pages choisies de Carlyle*, Colin, 2.ª ed., 1928, p. 205.

[2] *Ibid.*, *cf.* Nietzsche, *Le Crépuscule des Idoles*, tr. H. Albert, Mercure de France, p. 173: «Os grandes homens, como as grandes

O herói, tal como é aqui definido, não é outro senão o mestre que, ao elevar-nos acima de nós mesmos, nos eleva a nós próprios. Tal é, com efeito, o sentido derradeiro de toda a pedagogia, fora e para lá das especializações docentes. O homem que não tem mestres sofre de uma desorientação ontológica: não sabe onde está; perdeu o seu lugar, ou, antes, nunca o encontrou. A função do mestre é, pois, permitir uma espécie de localização na dimensão do transcendente; basta a sua presença para estabelecer a ordem no mundo e no homem. A sua aprovação ou desaprovação estão revestidas de autoridade para mim porque manifestam um princípio indiscutível de ascendência hierárquica.

Assim o ensino representa um caso particular da mestria, mas um caso privilegiado, e que sem dúvida põe devidamente a claro a essência de toda a mestria. O que está em questão, na totalidade dos casos, é a própria verdade. O discípulo necessita de que alguém lhe indique o sentido da verdade e lho garanta; ele só comunica com a verdade por interposta pessoa. O mestre é capaz de ter acesso directo à verdade; não necessita de ninguém, pelo menos em princípio, mas ele próprio careceu de um iniciador no passado, e no presente o isolamento seria para ele uma prova, uma tentação de duvidar. A confiança do discípulo propicia-lhe um contacto indispensável com a terra dos homens e como que uma confirmação do valor dessa verdade que ele defende. O testemunho do mestre para o discípulo, e o testemunho do discípulo para o mestre são,

épocas, são matérias explosivas, enormes acumulações de energia; històricamente e fisiològicamente, a sua condição essencial é sempre a da mais longa expectativa, uma preparação, uma economia, uma resreva de forças imensas...» Ver também o belo ensaio de Max Scheler: *le Génie, le Héros (Vorbilder und Führer)*, trad. francesa, Friburgo, Egloff, 1944.

portanto, de algum modo, complementares. Ambos participam de uma mesma aventura; mesmo se as suas posições respectivas não se situam à mesma altura, procedem de uma obediência comum. Mestre e discípulo vão no mesmo sentido, e cada um sabe que, na manutenção da tradição, o discípulo sucederá ao mestre desaparecido para transmitir a exigência de verdade aos novos.

Daí uma espécie de igualdade virtual que se estabelece a despeito da desigualdade aparente. A mestria justifica-se, no fim de contas, pela referência a uma filiação espiritual que assinala ao longo do tempo a fidelidade da humanidade a si mesma. Eis porque o que é realmente jogado na confrontação entre o mestre e o discípulo ultrapassa, e em muito, o seu conteúdo aparente. O essencial nunca será dito; o mestre e o discípulo só podem tomar consciência dele sob a forma de uma antecipação profética, em esperança ou em rememoração. Um certo pudor, uma reticência ontológica retém aqui as personagens do drama, pois a última palavra lhes escapa a ambos, e a própria tentativa de dizê-la teria o carácter de uma espécie de profanação.

Encontra-se na *Vida de Ramakrishna*, por Romain Rolland, a narrativa do primeiro encontro entre o mestre espiritual da Índia moderna e o jovem Naren, que, sob o nome de Vivekananda, se tornará seu discípulo preferido. «Depois de eu ter cantado, conta Vivekananda, levantou-se bruscamente e, pegando-me na mão, conduziu-me para a varanda, ao norte, e fechou a porta atrás de nós. Estávamos sós, ninguém nos via (...). Para minha grande surpresa, desfez-se em lágrimas de alegria. Segurava-me a mão e, dirigindo-se-me com muita ternura, como a alguém que se conhece familiarmente desde há muito, disse-me: «Oh! vindes tão tarde! Como pudestes ser tão pouco bondoso fazendo-me esperar tanto! Os meus ouvidos estão gastos de ouvir as palavras inúteis desses homens. Oh! como eu anelava por

insuflar o meu espírito no seio de alguém que fosse apto para receber as minhas experiências interiores!» Ele prosseguiu assim no meio dos soluços. Depois, postando-se diante de mim, de mãos juntas: «Senhor, disse ele, eu sei que sois o antigo sábio Nara, incarnação de Nârajâna, vindo à terra para fazer desaparecer a miséria da humanidade» [3].

A paisagem oriental no seio da qual se desenrola esta cena não deve dissimular-lhe a significação geral. O Oriente, quer se trate da Índia, do Japão ou da China, aparece de ordinário à testemunha ocidental deturpada pelos prestígios do exotismo, graças aos quais é possível a um tempo professar uma admiração excessiva por tal ou tal aspecto de uma cultura longínqua e recusar aceitar a sua lição. Não são os sortilégios do Oriente que nos interessam, é a realidade humana universal, aclarada numa experiência privilegiada. O encontro do mestre e do discípulo evoca aqui as situações romanescas em que um homem e uma mulher, frente a frente pela primeira vez, descobrem que estão ligados um ao outro por uma irresistível necessidade. Montaigne, quando celebra a sua amizade com La Boétie, diz também: «Procurávamo-nos antes de nos termos visto; (...) creio que por alguma determinação do céu» [4]. Dois destinos têm de um só lance a revelação da sua convergência. Contudo, o encontro do mestre e do discípulo não é de igual para igual, como entre amigos ou entre amantes; a distância das gerações separa o adulto do jovem. Simplesmente, na cena contada por Romain Rolland essa diferença considerável não impede uma surpreendente igualdade, ou mesmo uma igualdade invertida mais surpreendente ainda.

[3] Romain Rolland, *La vie de Ramakrishna,* Stock, 1929, p. 239; para uma interpretação deste texto, *cf.* a nossa obra *Mémoire et Personne,* P. U. F., 1951, p. 451.

[4] Montaigne, *Essais,* livro I, cap. 28.

Tudo se passa, com efeito, como se o apelo dirigido pelo mestre ao discípulo se recortasse sobre um apelo em sentido contrário, do discípulo ao mestre. Trata-se de um reconhecimento mútuo, em que o sábio Ramakrishna identifica o jovem cantor desconhecido segundo a perspectiva da reincarnação, cara à sabedoria da Índia. Se Naren é uma reaparição do «antigo sábio Nara», o mestre pode descobrir e respeitar no novo discípulo muito mais do que um discípulo. Mas a metafísica da reincarnação não é aqui senão uma interpretação secundária e como que uma explicação de um facto humano fundamental. Os amigos, os amantes que uma paixão súbita une têm também a impressão de que se conhecem desde há muito ou de que viveram juntos uma vida anterior. A imaginação apodera-se da evidência ontológica e projecta-a segundo a perspectiva do tempo. O recurso ao passado, a justificação pela anterioridade acusam apenas a validez suprema do presente. O acontecimento decisivo, na sua actualidade, impõe-se em todos os tempos para sempre: a sua validade estende-se a todas as perspectivas da representação.

O encontro do mestre e do discípulo aparece, em verdade, como uma relação de pessoa a pessoa, mas não numa solidão partilhada, no comprazimento exclusivo de um pelo outro. Numa bela frase, afirma Saint Exupéry que o amor não consiste, para aqueles que se amam, em olhar um para o outro, mas em olharem ambos na mesma direcção. O mesmo acontece com o mestre e o discípulo: na realidade, alinham-se ambos em função de uma perspectiva que lhes é comum. E como o ponto de convergência das suas aspirações se situa a uma distância quase infinita, as suas situações respectivas, separadas em princípio por uma importância hierárquica, tendem a aproximar-se uma da outra. A humildade do mestre é-lhe natural se o mestre for um mestre autêntico; em face do discípulo, o que prevalece não

é o sentimento da sua superioridade relativa e momentânea, mas antes o sentido da sua insuficiência em relação à exigência totalitária da verdade.

Esta vocação de verdade, que funda a indignidade do mestre aos seus próprios olhos, justifica ao mesmo tempo a eminente dignidade do discípulo. A atenção do mestre para com o aluno, a sua solicitude, atesta o preço infinito dessa consciência que se ignora. Pedindo a todo o instante o consentimento, a aprovação do aluno, o mestre coloca-se em situação de dependência, e essa situação funda-se na importância do que é jogado, o futuro de uma vida espiritual, e o futuro mesmo da verdade. Porque o mestre, já adiantado no seu próprio caminho, conhece os seus limites; todo o homem digno deste nome não pode dissimular a si mesmo as suas insuficiências. Ele sabe que não irá até ao fim. Desde logo, o discípulo representa para ele a possibilidade de um renovo de esperança. Porque o aluno há-de viver mais tempo do que o mestre, e talvez a sua vida o leve mais longe; triunfará onde o mestre fracassou, mas do mesmo passo associará o mestre aos progressos assim realizados. Assegurará a sobrevivência do mestre, à custa de uma espécie de reincarnação em espírito. Tudo isso o discípulo o ignora por certo, enquanto está sob a disciplina do mestre, mas o mestre pressente-o, e isso é para ele uma razão suplementar para respeitar e honrar o discípulo, em quem reconhece o mestre de amanhã.

Assim a relação autêntica entre o mestre e o discípulo não é uma contemplação e deleitação mútua, porquanto constitui, na realidade, uma relação a três termos. No diálogo entre mestre e discípulo, a verdade acha-se sempre como terceira; e é esse terceiro termo que funda a relação entre os dois primeiros. Cada um dos dois, com efeito, não é para o outro um fim em si, um objecto de veneração ou de devoção, mas um meio, um intercessor

e um mediador na vida da verdade em sua plenitude.

A mestria verdadeira pode desde logo distinguir-se das suas contrafacções. O mestre que se toma à letra, se identifica com a verdade e se ensina ele próprio, é infiel à sua missão. Mistifica o aluno, a quem prepara a recitar a lição, em vez de lhe ensinar que o caminho da verdade é para cada homem um caminho diferente. Bem entendido, aqui, a ilusão é frequente, é quase geral, e muitas vezes o professor e o aluno deixam-se arrastar pela ideia de que a perfeição do discípulo consiste em repetir palavra por palavra a palavra do mestre. Mas esta concepção pueril e honesta do ensino trai o próprio sentido da verdade; e o discurso assim afirmado e retomado, espécie de sumário intermutável que valeria para todos e para cada um, não é o canto profundo no qual se descobriria a autenticidade de um ser humano. Inúmeros cantores amadores se exercitam a repetir as suas árias favoritas à maneira de tal ou tal artista em moda, que encarna aos seus olhos a perfeição. Essas pessoas podem possuir um pequeno talento de sociedade, mas com certeza não entendem nada de música.

Uma tal superstição e idolatria é, no entanto, frequente. Muitas vezes é encorajada pelo mútuo consentimento dos dois interessados. O aluno que fala como o mestre julga-se logo tão grande como ele; identifica-se a uma personalidade que venera. E o professor, quando o aluno recita a lição, compraz-se em ouvir o eco do seu ensino, como se esse eco tivesse valor de confirmação. É claro, no entanto, que em verdade não há nenhum ganho, mas, por parte de um e de outro, uma comum vontade de ilusão. O fenómeno escolar do aluno favorito é decerto um aspecto frequente desse revés pedagógico. O professor escolhe um discípulo de eleição, bom aluno escolhido pela sua docilidade e pela admiração não dissimulada que dedica ao mestre. Este lê nos olhos do aluno o sentido do seu próprio valor, e a predi-

lecção que lhe testemunha não é senão um comprazimento indirecto por si próprio. O par assim formado representa uma forma de egoísmo a dois; o professor descobre aí um remédio para as suas inquietudes secretas; a dedicação do aluno traz-lhe uma prova da sua própria existência e da sua validade. Quanto ao aluno, encontra na solicitude do mestre uma espécie de promoção, uma segurança que o encanta. Mas em semelhante caso, os dois interlocutores enganam-se; a lição ensinada e aprendida não passa de uma verdade feita, isto é, de uma ausência de verdade.

O mito de Pigmalião ilustra perfeitamente este desvio pedagógico. O narcisismo professoral compraz-se em criar uma imagem do bom aluno, uma estátua ou um títere, capaz de responder como convém a todas as perguntas que lhe fizerem, de tal modo que ao admirar esse perfeito sucesso o professor rende uma justa homenagem aos seus próprios talentos. Mas à estátua de Pigmalião falta apenas o essencial, isto é, a vida, e geralmente a história termina mal. Ou a estátua permanece uma estátua; era apenas uma imagem, uma projecção e uma miragem, cujo nada acaba por aparecer em plena luz. Ou a estátua ganha vida e o discípulo desencantado, queimando o que adorou, desembaraça-se de uma tutela que lhe parece doravante abusiva ou ridícula. O mestre pagará as despesas dessa libertação; terá de sofrer a ingratidão do aluno favorito, ao qual não perdoará o bem que lhe fez. Pigmalião quebra a estátua; o professor consola-se como pode rasgando a imagem em que se admirava a si próprio.

Com efeito, quando o mestre e o discípulo estão a sós, não há verdadeiramente um mestre e um discípulo mas dois ídolos absorvidos em mútua contemplação. Aqui, sem dúvida, se encontra a possibilidade de destrinçar o verdadeiro do falso, a ilusão da realidade. No diálogo do mestre e do discípulo não se trata do mestre e do discípulo; trata-se da verdade, e só a preocupação da verdade pode salvaguardar o diálogo contra as perversões sempre ameaçadoras. O que salva os dois interlocutores é a vocação comum que os incita a um e outro a ultrapassarem-se a si mesmos. O discípulo está a caminho, mas o mestre não chegou; e o discípulo enganar-se-ia sobre si, sobre o mestre e sobre a própria verdade, se considerasse o mestre como a verdade encarnada e o fim a atingir.

Quem encontrou o seu mestre julga a princípio ter-se encontrado a si mesmo, pois a procura do mestre tenta dar remédio à angústia do eu. Mas a virtude do remédio é provisória, pois o mestre verdadeiro é apenas um intercessor e como que um elo que não me descarregará do fardo de mim próprio. A alegria do mestre é alegria na verdade, mas a verdade do mestre não é ainda senão uma aproximação da minha verdade. Bem entendido, a verdade tem doravante para mim um rosto e um garante; o mestre responde por mim ao mesmo tempo que responde pela verdade. Ele negocia a minha relação com a verdade e assim me dá confiança. Inversamente, aliás, o discípulo é também para o mestre um garante da esperança. Ao contacto com o mestre, o discípulo reconcilia-se com a vida; ao contacto com o discípulo, o mestre reconcilia-se com a morte. Cada um dá e recebe ao mesmo tempo; cada um recebe de modo diverso do que dá mas na proporção daquilo que dá. A relação do discípulo com o mestre aparece, pois, à análise com uma singular complexidade. Relação de entrada dupla, não se reduz, para o discípulo, a uma pura passividade perante o ensino magistral. O mestre não intervém como titular de verdades que distribuiria aos seus alunos. A verdade não se acha já ali e à disposição de um ou de outro; ela afirma-se gradualmente como o horizonte comum da relação, tece-se e desvanece-se na reciprocidade que une aquele que ensina àquele que é ensinado.

O mestre não poderia ser, pois, um *modelo* pelo qual o aluno regularia o seu comportamento material e intelectual. Os maus alunos de Alain usavam os mesmos colarinhos postiços que Alain, repetiam os seus gestos e tentavam falar e escrever como ele. Mas os macacos de Alain não passavam de caricaturas do mestre ao qual votavam uma admiração infantil e canhestra. A fascinação do mestre prodigioso arrasta de facto consigo uma contra-educação quando mantém o aluno escravo. Há também historiadores que escrevem como Lucien Febvre; mas o que era neste liberdade de estilo torna-se neles preciosidade, afectação ridícula. Da mesma maneira, certos linguistas tomaram de empréstimo ao seu mestre, Guillaume, o seu vocabulário hermético e o seu falar obscuro sem, bem entendido, darem provas das mesmas qualidades intelectuais do que ele. Não basta falar como Heidegger para se apropriar da sua envergadura espiritual.

O discípulo que copia o modelo engana-se a respeito do mestre e de si mesmo. Por isso, o mestre autêntico se há-de esforçar por desencorajar o aluno quando este, confundindo os planos, abandona a presa pela sombra e se apega às aparências em vez de procurar o essencial. Aquele que pretende imitar o mestre não o imita, na realidade, mas afasta-se dele porque o mestre não imita ninguém. No espelho deformador do discípulo, o mestre só podia ver-se com horror. De facto, o verdadeiro mestre é inimitável, e os seus alunos bem o sentem, mesmo através dos seus esforços canhestros para se tornarem semelhantes a ele. Os alunos de Alain cognominavam o seu mestre simplesmente «o Homem», ou «o Velho», como para sublinhar uma certa simplicidade desencorajante na afirmação da sua personalidade. Um dos aspectos fundamentais do mistério da mestria é, justamente, a incomensurabilidade daquele que se reveste dela; ele não é como os outros, e, porque não é

como os outros, a sua presença intervém no campo social como um centro de reagrupamento e de irradiação, uma origem a partir da qual se exerce uma influência.

«Se alguma vez eu devesse sofrer a tentação de me tornar um *modelo*, eu seria o primeiro a rir-me — escrevia o pensador pré-romântico alemão Hamann — mas nada me impede de fazer o meu dever de *original*. Um original põe em fuga os imitadores e produz modelos» [5]. Bem entendido, a originalidade aqui em questão é a expressão de uma autenticidade pessoal; não se trata de uma vontade de se distinguir a todo o custo, nem que seja à força de excentricidades gratuitas. O snobismo é de todos os tempos e perpetua, de Alcibíades aos dandys românticos e aos modernos surrealistas, o gosto do escândalo e o desejo de chocar o burguês. Mas é fácil de ver que uma tal originalidade, sempre em busca de um contraste pretendido, é, na realidade, tributária do meio social na qual ela se afirma. Fazer o contrário do estabelecido é ainda uma maneira de nos regularmos pelo uso estabelecido.

A originalidade do mestre é de uma natureza diferente. Desligada de toda a obediência social, ela exprime a preocupação de uma referência mais pura à verdade dos valores. Ir contra o pendor dos costumes é seguir o pendor; mas o mestre não se afirma na sequência do que quer que seja. A procura do efeito produzido é alheia de todo à sua iniciativa; guarda-se de toda a provocação que possa deturpar o sentido da sua afirmação pondo em relevo o que é acidental em detrimento do que é essencial. É verdade que Sócrates escandalisa a Atenas do seu tempo. Mas todos medem a diferença entre o escândalo socrático, repercussão indirecta de uma actividade ordenada para fins superiores e, por

[5] Carta de 4 de Março de 1763, citada em *La Vie et l'Oeuvre de J. G. Hamann*, de Jean Blum, Alcan, 1912, p. 192.

exemplo, o escândalo social que se obstina em provocar o dandy Alcibíades cortando a cauda do seu cão ou mutilando as estátuas de Hermes. Em Alcibíades afirma-se uma originalidade juvenil, uma vontade de desafio e de bravata; em Sócrates, uma tranquila bravura. De um lado a provocação, do outro a vocação. E quando, perante a reacção da opinião e dos poderes, vier a hora do perigo, Alcibíades procurará a salvação na fuga e na traição; Sócrates ficará, fornecendo assim, à custa da sua vida, o testemunho e a prova da sua sinceridade total.

«Todos os homens verdadeiramente grandes, dizia Lachelier, foram originais, mas não pretenderam sê-lo nem julgaram que o eram; pelo contrário, foi procurando fazer das suas palavras e dos seus actos a expressão adequada da razão que eles encontraram a forma particular sob a qual estavam destinados a exprimi-la» [6]. A virtude da originalidade aparece, neste caso, ligada à preocupação de universalidade; o mestre é original sem o ter pretendido. Ainda aqui se desvela a fraqueza de todos aqueles, pensadores ou artistas, que buscam por meios artificiais, pelo requinte, pela obscuridade do estilo, por exemplo, uma reputação e uma influência que só o seu valor pessoal poderia proporcionar-lhes. Estes asteróides de salão ou de capela irradiam um brilho fugitivo, na atmosfera saturada de admiração mútua do corrilho que souberam constituir em redor deles. Mas isto é um fenómeno puramente social, ao passo que a originalidade do mestre autêntico para além das regiões equívocas da sociologia afirma-se ao nível de uma ontologia da verdade.

---

[6] Texto de uma comunicação à Academia das Ciências Morais e Políticas, citado na memória de Brunschvicg, à cabeça das *Obras Completas*, de Lachelier, vol. I, Alcan, 1933, p. XXV.

O modelo suscita imitadores: o original desencoraja-os, de tal modo a sua singularidade se afirma para lá de todo o alcance. O jovem Alcibíades compara Sócrates à tremelga cujo contacto produz uma descarga eléctrica. A pessoa sobressalta-se, volta a si, tomada da inquietação que lhe suscita este encontro insólito. Sócrates, mestre de ironia, mantém à distância todos aqueles que foram submetidos à sua irradiação intelectual. Modificaram-se, mas não se identificaram à imagem dele; são remetidos a si mesmos e confrontados com a sua própria evidência íntima, até aí desprezada.

Ao original que fosse apenas um original, faltar-lhe-ia para ser um mestre a generosidade. Paul Léautaud, envelhecido e amargurado, fecha-se num pardieiro dos arrabaldes e acaba os seus dias em companhia de uma dúzia de gatos. A originalidade do misantropo é um sinal de alienação: distingue-se, põe-se à parte, por não poder viver com os outros; as mais das vezes, aliás, o seu exílio é o resultado de velhas feridas mal cicatrizadas e de uma sensibilidade incurável. Encerrando-se no seu retiro, confessa o seu fracasso; a sua originalidade tem o sentido de uma denegação.

O mestre, pelo contrário, é um original no sentido positivo do termo. Recusa-se a ser um modelo que se possa imitar, mas é um *exemplo* em que nos podemos inspirar, quer dizer que a sua influência reveste a significação de um apelo de ser, que exorta à edificação da personalidade. O discípulo, antes do encontro com o mestre, vivia num estado de tranquilidade, de indiferença. É esta satisfação sem problemas, e como que inocência, que é posta em questão doravante. O prestígio do mestre mobiliza a personalidade adormecida; a autoridade do mestre exerce uma acção que a um tempo constrange e suscita a aspiração. Para lá mesmo de todo o ensino particular, ou de uma palavra que me seja particularmente endereçada, a presença do mestre impõe-

-se-me como a atestação de um melhor ser de que eu não sou capaz.

A imitação do modelo produz apenas uma acção passiva, um esforço de conformidade. A provocação do exemplo impõe, ao invés, o pôr em jogo das energias íntimas, graças a uma espécie de determinismo analógico. A presença concreta exerce uma influência de que é incapaz a predicação abstracta de um ideal moral ou de um catecismo, seja ele qual for. O exemplo opera por acção directa e tem uma virtude totalitária; uma personalidade age sobre outra personalidade por um fenómeno de indução, englobando na sua eficácia os temas e meios limitados da reflexão intelectual. Max Scheler reconhece no «princípio de exemplaridade» uma influência decisiva no domínio moral: «primitivamente, escreve ele, antes de qualquer acção exercida pelas normas e antes de toda a educação, a pessoa moral é assumida, no próprio movimento da sua formação, por uma outra pessoa, ou pela ideia que ela faz dessa outra pessoa»[7].

O exemplo, melhor do que um ensino, é a escola de uma presença, a operação de um encontro pelas grandes vias da leitura ou da vida. A palavra faz-se carne; em vez do monólogo da pregação é um diálogo que se trava entre duas vidas. Mas o sortilégio do exemplo pode agir tanto para o bem como para o mal; pode exercer-se nos dois sentidos, ascendente e descendente, da escala dos valores, e da edificação da personalidade. O mau exemplo arrasta a degradação; desqualifica o ser humano, por fascinação dos maus encontros ou pela atracção do fruto proibido. Também é mau, aliás, o exemplo que me desvia conduzindo-me para um caminho que não é o meu. Quantas falsas vocações desencadeadas por uma propaganda abusiva, pela leitura

[7] Max Scheler, *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*, trad. Gandillac, N. R. F., 1955, p. 575.

de uma vida de santo, de uma biografia de militar ou de explorador... O mau exemplo redunda numa alienação e captação da personalidade. O bom exemplo, pelo contrário, leva a pessoa à procura da sua própria autenticidade, para lá de toda a concessão a um conformismo qualquer, e à exclusão de todos os argumentos de autoridade.

O mestre é, pois, aquele que dá o exemplo, mas o bom exemplo. Quer dizer que a fidelidade ao mestre, contrária a toda a idolatria, apresenta-se primeiro como fidelidade a si mesmo. Todo o exemplo é, inseparàvelmente, exemplo *de* e exemplo *para:* não pode, pois, ser uma origem em si ou um fim em si, sendo o seu valor indicativo ambíguo. Os grandes pintores começaram por copiar os pintores de outrora. Procura-se o exemplo no exemplo, de mestre em mestre, segundo um movimento de aproximação, que poderia bem definir um método dos ensaios e dos erros do conhecimento de si. O exemplo não pertence à pessoa; releva da ordem da coexistência, linguagem do homem para o homem segundo os caminhos incertos da comunicação indirecta. Apercebemo-nos aqui como e porquê Rilke o poeta pôde ser o melhor aluno do escultor Rodin e do pintor Cézanne, porquê Wagner pôde ser para Nietzsche um mestre e um exemplo.

A mestria, na sua validade exemplar, opera uma transferência de significação de uma existência para outra existência. Mais que de um exemplo, finalmente, poder-se-ia falar aqui de *testemunho.* Cada existência é um testemunho da verdade, um testemunho para a verdade, mas um testemunho cujo valor escapa ao que o dá. Entre o mestre e o discípulo, para lá do discurso aparente do ensino, um outro diálogo prossegue, em profundidade, como um jogo sobre as estruturas fundamentais do ser humano. O discípulo sofre uma influência tanto mais decisiva quanto ela é menos literária. Através de um conjunto de operações e de trans-

posições, são as atitudes perante a vida que vêm a ser postas em causa, no princípio mesmo da sua orientação. É nesse sentido que a acção do mestre se apresenta como criadora, na medida em que produz no discípulo uma mudança de figura e uma orientação. A influência que parece ter deixado menos sinais visíveis pode ser assim a mais essencial. Há uma adoração supersticiosa do mestre, traduzida em momices e afectações que não é mais que uma forma de infantilismo persistente e regressão mental. O discípulo verdadeiro guarda as suas distâncias sem se eximir ao dever do respeito; porém em seu íntimo, e a despeito das oposições aparentes, sabe-se marcado para sempre.

O mestre, por seu lado, se for um mestre autêntico, conhece a diferença entre as conformidades ocasionais e a influência profunda. Defende-se contra a devoção do discípulo, quer dizer que toma a peito proteger o discípulo e proteger-se a si mesmo contra as decepções futuras. Só um medíocre pode acolher, e por vezes suscitar, adorações pueris; o mestre desencoraja-as, pois reconhece a futilidade delas. Tal é o ensino do *Zaratustra* de Nietzsche, que toma a peito prevenir os seus discípulos contra o perigo que ele representa para eles: «Não me tínheis ainda procurado; então encontrastes-me. Assim fazem todos os crentes; eis porque a fé pouco vale. Ora eu ordeno-vos que me percais e vos reencontreis a vós mesmos, e só quando me houverdes renegado eu voltarei para o meio de vós». E o mesmo Zaratustra proclama ainda: «Na verdade, aconselho-vo-lo, afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra (...). Venerais-me, mas que seria eu se a vossa veneração desabasse um dia? Acautelai-vos para que não sejais esmagados por uma estátua...» [8]. Sabe-se que esta pregação foi retomada pelo

[8] Nietzsche, *Assim falava Zaratustra*, trad. franc. Albert, Mercure de France, I, 3.

mestre das *Nourritures terrestres*, de André Gide, na sua exortação final ao seu discípulo: «Natanael, lança o meu livro fora; não te contentes com ele. Não julgues que a *tua* verdade possa ser encontrada por qualquer outro (...). Lança o meu livro fora; convence-te de que não é mais do que uma das mil atitudes em face da vida. Procura a tua...» [9].

O mais alto triunfo do mestre reside não em apoderar-se do discípulo, mas sim em dar-lhe a palavra. Fénelon, preceptor do duque de Borgonha, herdeiro do trono de França, faz dele uma espécie de seminarista, a quem, felizmente para a França e para ele, uma morte prematura evitou reinar. O triunfo da educação é a negação mesma da educação quando o semelhante engendra o semelhante, quer pela força quer pela persuasão, quando a personalidade forte reduz à escravatura a personalidade fraca. O artificialismo pedagógico só triunfa sobre os medíocres; os melhores refugiar-se-ão na revolta que é a única atitude possível em face do narcisismo magistral.

Mas, mesmo se a discrição do mestre evita o recurso à revolta, é sempre evidente que o colóquio do mestre e do discípulo, na sua plena realidade, só dura um momento. Acabará sempre por uma separação. O aluno deixará a escola e conhecerá outras influências. Será preciso um dia guardar as distâncias mesmo para com o mestre mais bem amado, e aquele que não o consiga ficará no caminho da sua própria vida, como a mulher de Loth, acometida de paralisia por ter olhado para trás, em vez de ir para a frente. A relação do mestre com o discípulo é, necessàriamente, uma relação passageira; o bom mestre sabe-o; ele próprio se prepara e prepara o discípulo para a ruptura futura. É esta separação, a um tempo material e espiritual, que permitirá

[9] André Gide, *Les Nourritures Terrestres*, N. R. F., *Envoi*.

discernir no seio da relação mútua o que havia de momentâneo, o que há de eterno.

Vê-se então que a relação do mestre com o discípulo, na sua significação mais alta, escapa mesmo àqueles que ela une, e esta incerteza última basta para desmascarar a inanidade das pretensões magistrais neste domínio. O mestre não sabe exactamente, e nunca o saberá, para quem fala; não sabe, e nunca saberá, exactamente o que diz. Uma palavra, para ele carregada de sentido, pode permanecer sem eco; uma fórmula oca pode produzir frutos; e, aliás, todo o ensino, dado e não recebido, pode permanecer suspenso, à espera, até ao dia em que desperte para ganhar valor decisivo no seio de uma consciência que primeiro o ouvira sem o compreender.

O discípulo nunca está diante do mestre como o barro entre as mãos do escultor, ou como um fantoche a que se puxa os cordelinhos. O aluno mais aparentemente submisso escapa ainda ao domínio espiritual. É que o sentido de uma vida é pertença própria dessa vida; o sentido de uma vida é que essa vida tem um sentido; mas esse sentido só pode ser apreendido em função da situação do ser que ele indica, do valor que ele orienta. O educador, desde logo, não pode agir directamente sem correr o risco de se enganar e de enganar esse-mesmo que ele julgava ajudar. Toda a influência real é alusiva. Aquele que fala não é senhor das palavras que pronuncia; elas escapam-lhe para ressoar no interior de um outro espaço vital, onde irão despertar ecos imprevisíveis. Nos confins das vidas pessoais que a relação põe em jogo, produzem-se interferências, uma interacção espiritual, que escapam a todo o controlo técnico — comunicação para lá da comunicação e apesar da comunicação.

O sentido último da mestria é decerto que toda a gente tem necessidade de um mestre, mas que não há mestre. Pelo menos, não há mestre universal, pois nenhum mestre

congrega a unanimidade. Há sempre objectores de consciência, a Jesus, a Sócrates, a Alain. E talvez aqueles que recusam o mestre sejam eles mesmos necessários ao mestre: eles chamam-no à humildade; sobretudo atestam que o mestre permanece um impenetrável mistério. Pois se ninguém pode ser um mestre para todos, qualquer um pode ser mestre de qualquer pessoa. O homem mais obscuro, o mais desprezado pode ser um guia para tal ou tal indivíduo num momento difícil. Assim Platão Karataiev em *A Guerra e a Paz*, de Tolstoi, aos olhos do príncipe André, assim o velho pescador posto em cena por Hemingway em *O Velho e o Mar*, e cuja luta desesperada com o peixe gigantesco representa para o rapaz que o acompanha uma espécie de ensino supremo, para sempre inesquecível.

A mestria interviria como uma graça no seio da banalidade das relações humanas. Entre tantas frases perdidas, a palavra do ser um momento se faz ouvir entre dois privilegiados que nunca mais hão-de esquecer o encontro. E contràriamente ao que imaginam a maior parte dos professores, faladores profissionais, a linguagem não é aqui um instrumento válido de comunicação. A relação de mestria, quando ela existe, estabelece-se para lá da relação professoral e fora dela. Os mestres orientais do Zen põem a claro o facto de que o mais alto ensino escapa ao discurso. «O intuito dos mestres é mostrar a via onde a verdade do Zen deve ser experimentada, mas esta verdade não pode ser encontrada pela linguagem que eles empregam, e que nós empregamos todos como meio de comunicação das nossas ideias. Quando lhes acontece recorrer às palavras, a linguagem serve para exprimir sentimentos, estados de alma, atitudes interiores, mas não ideias; torna-se, pois, inteiramente incompreensível quando procuramos o seu sentido nas palavras dos mestres, julgando que as palavras revestem ideias. Bem entendido, as palavras não devem ser consideradas

completamente nulas, na medida em que correspondem a sentimentos, experiências...» [10].

Noutros termos, a linguagem da mestria seria uma espécie de linguagem existencial, que repudiaria a linguagem social, uma linguagem autêntica em que se desvelam as articulações do ser. Esta invocação da existência à existência pode utilizar palavras, mas ao fazê-lo reveste-as de uma dignidade encantatória, não comensurável com o seu valor aparente; servir-se-á também de gestos e de reticências, de atitudes e de sorrisos. Pois, aqui, o sentimento nunca é dado ao nível do discurso; é indicação de vida. Tal é, aliás, o ministério da mestria, o qual começa para lá da verborreia pedagógica e se estende gradualmente à totalidade do domínio pessoal.

O silêncio do mestre importa mais do que a palavra do mestre, silêncio não de ausência, mas de presença. Silêncio sobre o essencial, quando se interrompem as possibilidades do discurso: a palavra, extremamente tensa, se pretendesse ir mais além, fragmentar-se-ia. Assim apenas subsistem a entoação pura, a expressão do rosto, que prolongam as intenções, as designam sem as reduzir. Um sorriso vale por uma última palavra. E o silêncio significa respeito também, perante a região entrevista das atestações últimas, silêncio do mestre, silêncio do discípulo, silêncio da comunhão fugitiva, protegida pela reticência do pudor. Este silêncio da plenitude entrevista e partilhada equivale, de homem a homem, a uma confissão sem confidência onde cada um encontra preservada para si uma dignidade total.

O melhor nunca será dito; mas o silêncio continuará a ser o meio de propagação e de repercussão onde se realiza o sentido mais alto do que foi ensinado. Há-de vir o

[10] D. T. Suzuki, *Essais sur le Boudhisme Zen*, tr. Jean Herbert, t. I, Albin Michel, 3.ª ed., 1954.

momento da despedida. Pois o tempo do mestre é um tempo limitado. O amor é vida partilhada, mas a relação com o mestre deve ter um termo. Subsistirão, no entanto, a memória e a fidelidade no próprio afastamento, fidelidade tanto a si mesmo como fidelidade ao outro. O testemunho supremo do mestre é, justamente, o de não haver mestre; em certo momento, sempre, o verdadeiro mestre nos deixará sós. É mister tentar viver. Um admirável poema de Rilke, «*Torso arcaico de Apolo*», descreve a perfeição de um mármore antigo. E, confrontado com essa suprema evidência, aquele a quem essa beleza foi uma vez manifestada dela tira a lição necessária: *Du musst dein Leben ändern*, deves mudar a tua vida.

A desigualdade entre o mestre e o discípulo resolve-se em igualdade, pois a vocação do discípulo é vocação para a mestria. Aquele que não conseguir nunca ultrapassar o seu tempo de escola para se afirmar como mestre nunca terá sido um discípulo autêntico. Viverá toda a sua vida no passado, achando-se o seu desenvolvimento como que bloqueado no tempo da sua infância. O discípulo, ao passar para mestre, converte o passado em presente; assegura a tradição renovando-a. O que ele recebeu do mestre foi-lhe impossível reembolsar ao mestre. Como o devedor outrora se tornava escravo quando não podia pagar a sua dívida, assim o discípulo permanece para sempre prisioneiro da sua palavra. Toda a sua vida está empenhada em ser como que a contrapartida do reconhecimento dessa dívida; não pode desobrigar-se para com o mestre senão pelo seu respeito e a sua fidelidade. Mas ele desobriga-se para com os seus próprios alunos, aos quais transmite por seu turno o ensino que recebeu, o qual se enriquece através de si com o melhor de si mesmo.

«Cada mestre, escrevia Nietzsche, só tem um aluno; e esse aluno torna-se-lhe infiel, porque está predestinado para

a mestria» [11]. Sem dúvida, esta desobediência do melhor tem qualquer coisa de trágico; o aluno deve renegar o mestre, sob pena de se renegar a si mesmo. Em certo sentido, o colóquio do mestre e do discípulo aproxima-se da famosa tradição do Ramo de Ouro, tema das reflexões de James George Frazer, que se inspiravam no culto da Diana dos Bosques, tal como se praticava no santuário de Arícia, perto do lago Nemi: «No pequeno bosque sagrado erguia-se uma árvore especial em torno da qual, a qualquer hora do dia, até mesmo a altas horas da noite, um ser de lúgubre rosto fazia a sua ronda. Levantando bem alto uma espada desembainhada, parecia procurar sem descanso, com seus olhos inquisidores, um inimigo prestes a atacá-lo. Esta figura trágica era a um tempo padre e assassino, e aquele que ele espiava sem cessar devia ele próprio, cedo ou tarde, dar-lhe a morte, a fim de exercer o sacerdócio em seu lugar. Tal era a lei do santuário. O que disputava o sacerdócio de Nemi só entrava em funções depois de ter morto o seu predecessor pelas suas próprias mãos; praticado o assassínio, ocupava a função até ao momento em que um outro, mais destro ou mais vigoroso do que ele, lhe dava por sua vez a morte. Ao gozo desta dominação precária ligava-se o título de rei...» [12].

Quando estudava o ritual do oiro, Frazer não pensava decerto na transmissão das dignidades universitárias. E se é verdade que o discípulo deve, um dia ou outro, praticar um parricídio na pessoa do mestre, esse momento de ruptura nunca é mais que uma etapa. Uma vez realizada a emancipação, o acordo restabelecer-se-á na distância tomada. O próprio mestre perdoará ao discípulo que se

[11] Nietzsche, *Le Voyageur et son Ombre*, trad. H. Albert, § 357, Mercure de France, t. I, p. 193.

[12] J. G. Frazer, *Le Rameau d'Or*, edição abreviada, trad. de *lady* Frazer, Paul Geuthner, 1923, p. 5.

libertou da sua tutela, em memória e em compensação da sua própria libertação, pois de época em época se cumpre uma mesma exigência, na qual se reafirma a honra do espírito humano.

Uma bela narrativa de André Gide retoma a parábola evangélica do Filho Pródigo, na tarde das festividades que consagram o regresso do filho primogénito à casa paterna. Na moradia onde enfim reina a calma e que convida ao sono, aquele descobre o irmão mais novo, que durante todo o dia não disse uma palavra, e que agora chora em silêncio sob a sombra protectora da noite. Sem uma palavra, o pródigo toma então a mão do irmão e condu-lo, através do jardim, para a porta do fundo, que se abre sobre os espaços da aventura. O filho mais velho voltou, mas o regresso é a confissão de que ele se reconciliou com o tranquilo mundo habitual. O mais novo descobre que lhe pesa sobre os ombros uma responsabilidade desesperadora e exaltante; é a ele que doravante cabe levar mais avante, para o bem e para o mal, o empreendimento da cultura.

Capítulo X

PEQUENA SOCIOLOGIA DO MAGISTÉRIO

Cada sociedade humana inscreve a sua presença sobre a face da terra nos limites de um horizonte geográfico determinado. Esta localização da comunidade no espaço propõe a todos e a cada um o cenário da vida quotidiana cujos ritmos se desenvolvem no incessante vai-vém entre o horizonte próximo e os horizontes mais longínquos. Mas cada domínio espacial corresponde a um domínio temporal; o presente do género de vida organiza-se em função de um passado que orienta as suas fidelidades e de um futuro, objecto dos seus preparativos e das suas esperanças.

Toda a vida comunitária, quer seja à escala de um grupo restrito ou de uma grande nação, depende assim de um conjunto espácio-temporal complexo cujas estruturas mestras presidem ao desenvolvimento da existência no dia a dia. O funcionamento de uma sociedade obedece, poder-se-ia dizer, a um esquema regulador ideal, que prescreve o curso que a vida deve seguir nas grandes circunstâncias como nas pequenas. As sociedades altamente organizadas definiram em rigor estes esquemas de funcionamento graças

aos seus códigos jurídicos, aos seus regulamentos administrativos, aos seus manuais de boa educação e de civilidade, que formalizam o bom uso da vida. Mas as exigências das regras e da etiqueta não estão menos estritamente fixadas nas mais humildes comunidades, ainda isentas das disciplinas da civilização ocidental.

Por outros termos, seja qual for o momento da história da humanidade, viver nunca foi simples. Viver não é o desenrolar espontâneo de uma actividade que a si mesma se inventasse numa constante felicidade de expressão. Viver implica saber-viver; viver pressupõe ter vivido. Cada existência depende de existências anteriores, sem fim, que fixaram as grandes linhas segundo as quais se há-de desenrolar a sua aventura. Todo o homem que vem ao mundo vem menos para viver do que para reviver de acordo com fidelidades cujas origens se perdem na noite dos tempos. Aqui se encontra talvez a fonte de verdade onde haurem todas as doutrinas da metempsicose, sendo cada vida, com efeito, o recomeço de todas as que a precederam.

A educação, no sentido mais geral do termo, não é decerto outra coisa senão o órgão dessa metempsicose social. Chama-se educação à modelação dos jovens pelos antigos, à colocação dos recém-vindos no conjunto social integrado cujos usos e costumes, alegrias, desgostos, actividades são chamados a partilhar. A função pedagógica tem por tarefa situar os jovens no horizonte espácio-temporal da vida comunitária. Graças a ela, uma família humana determinada toma consciência de si em cada um dos indivíduos que dela dependem. Sob pena de não ser mais que uma pessoa deslocada num universo vazio de sentido, todo o homem deve encontrar o seu lugar entre os homens graças à sua iniciação nos temas, estruturas e aspirações cuja convergência define o programa vital de uma dada sociedade, isto é, a sua cultura.

A primeira educação é, pois, essa modelação de todos por cada um e de cada um por todos, no seio do grupo social, que se define sempre como uma reciprocidade de influência ou como uma escola universal. A pedagogia inconsciente é a mais eficaz; na família como fora dela, a todo o instante se processa a modelação segundo as normas imanentes que caracterizam a comunidade. O primeiro mestre de toda a gente é toda a gente. Mais exposto que o adulto a estas influências formativas que se exercem sobre ele a partir de todos os pontos cardeais do meio humano que o cerca, a criança deixa-se lentamente formar até ao momento em que ela própria se tenha tornado um membro completamente independente na sociedade dos homens responsáveis.

Durante os lentos milénios em que as sociedades arcaicas se desenvolveram, a função docente mantém-se uma função difusa. Toda a gente ensina a toda a gente as atitudes e as condutas fundamentais que ritmam a existência primitiva. A educação reduz-se à aprendizagem das responsabilidades adultas, tais como se praticam desde um tempo imemorial. Toda a cultura se desenrola na presença ao presente; a palavra dos antigos, dos pais, é a única mensageira dos mitos que as actividades da comunidade encenam, dia após dias, de acordo com as suas liturgias fundamentais. No espaço e no tempo, o pensamento não chega a transpor os horizontes dessa geografia cordial que são delimitados pelas actividades fundamentais do género de vida. Feliz época, a única sem dúvida em que a pedagogia não tinha problemas; idade de oiro de uma pedagogia sem pedagogos, porque a integração social se encontra assegurada exclusivamente pelas influências que mantêm espontâneamente a coexistência pacífica dos seres e das coisas. De igual modo os programas não estão sobrecarregados; trata-se apenas de prosseguir a execução das técnicas e das cerimónias, de

manter a ordem no trabalho e nas festas: jardinagem ou agricultura, pesca e caça, guerra, jogos e danças, modestos artesanatos à medida das necessidades. A educação realiza-se pelo contacto das existências na mutualidade de cada dia, pela palavra e pelo olhar, pelo exemplo dos mais experimentados, que vão sendo pouco a pouco transmitidos aos mais jovens, que os transmitem por sua vez.

Todavia, se a sociedade arcaica não comporta escolas, seria inexacto dizer que ela não conhece mestres. Certas instituições, certas personagens incumbem-se da formação dos jovens, pelo menos em momentos particularmente críticos. Não se trata aqui de aprender a ler, a escrever e a contar, uma vez que essas disciplinas intelectuais ainda não existem; nem tão-pouco se trata de uma formação técnica ou profissional, assegurada pelo próprio meio. A única acção educativa especializada que se exerce sobre o adolescente é a da iniciação mítica ou religiosa no momento em que ele entra na idade adulta. Importa, com efeito, que cada um dos membros da tribo receba a confidência das tradições sagradas e dos ritos que asseguram a coesão e a segurança da vida comunitária. O universo social forma um todo, cuidadosamente preparado na origem pelos deuses fundadores, cujas condutas iniciais definiram para sempre o protótipo de todas as actividades essenciais. A salvação comum é reposta em questão por toda a cultura não conforme ao modelo divino dos ritos primordiais, cujas tradições secretas perpetuam a memória. O sistema dos mitos define, portanto, uma espécie de princípio de conservação da ordem social.

Depositário das tradições sagradas, mestre dos rituais de iniciação, o *xamane*, o feiticeiro, homem-medicina, é o primeiro de todos os mestre-escolas do género humano. A sua função consiste em assegurar a continuidade da vida social pela transmissão dos segredos que a subtendem e

inspiram. No decurso de retiros na floresta ou na selva, assinalados por provas ou cerimónias de uma alta intensidade dramática, o xamane confia aos jovens o cargo de manter por sua vez a pacífica harmonia do género de vida, na amizade fiel e na comemoração dos deuses fundadores. Uma civilização repousa, no fim de contas, num sistema de valores nos quais se resume o conjunto das suas aspirações. Os mitos da sociedade primitiva condensam essa sabedoria, não em forma de teoria pròpriamente dita, mas por meio de narrativas estreitamente associadas à acção, e cujo fim é justificar a existência no seu desenrolar.

O xamane exerce, pois, uma pedagogia totalitária. Padre e instrutor, é o mantenedor da vida espiritual; detém, pela sua função, poderes que lhe asseguram uma autoridade eminente, não apenas entre as crianças mas também junto dos homens feitos. Revestido de todos os prestígios do sagrado, a sua figura é a um tempo temível e sedutora; e esse antepassado do mestre-escola representa decerto também o tipo mais perfeito do mestre. Aos olhos dos seus alunos, aos olhos dos seus concidadãos, o educador continua a ser uma espécie de feiticeiro, e o ministério que exerce tem muitas vezes qualquer coisa de magia. Como Sócrates entre os seus discípulos e entre os Atenienses do seu tempo, forte ùnicamente do prestígio da sua palavra, e no entanto intimidador e fascinante, aureolado de uma transcendência misteriosa que não cessou, através dos milénios, até hoje, de fazer sentir os seus efeitos. Todo o mestre-escola é um feiticeiro; todo o mestre-escola é um Sócrates. Laicizado, profanado, o magistério do espírito nem por isso é inteiramente dessacralizado. Através da história, o encontro de um mestre autêntico é, para aqueles que dele beneficiam, pelo respeito total que inspira, a revelação do carácter sagrado que se prende à vida espiritual, mesmo quando os seus representantes deixam de usar o hábito sacerdotal. Mau-

rice Barrès, homem das direitas e defensor da Igreja, evocando o seu inesquecível professor de filosofia, profundamente laico e republicano, escreve a seu respeito: «Amo os padres. Lagneau é um deles»[1]. A propósito desse mesmo Lagneau, que foi também o mestre de toda a sua vida, Alain, embora em tudo o oposto de Barrès, exprime-se como ele: «Aos vinte anos, vi o espírito na nuvem...»[2].

Assim o humilde *xamane*, nas origens da cultura, o feiticeiro desprezado por todos os civilizadores, assume já esta missão de revelador do essencial que define através das idades a vocação do mestre. Ele é a viva memória do grupo social e o mantenedor das exigências tradicionais, sem as quais a comunidade ficaria dentro em breve dissolvida. Uma humanidade privada de mestres, no seio da qual a função docente já não se exercesse, em breve se desagregaria na incoerência espiritual e material, na anarquia generalizada.

Mas a peripécia inicial, nas origens da pedagogia, situa-se nesse momento decisivo em que a humanidade, saindo do longo estádio arcaico da pré-história, envereda, ao inventar a escrita, pela via da civilização. Sem dúvida que a própria escrita é apenas uma técnica entre todas as que, por volta do princípio do terceiro milénio antes da nossa era, vão permitir a certos agrupamentos humanos inaugurar o tempo histórico. Todavia no conjunto desta imensa revolução material, jurídica, política e espiritual que caracteriza a Idade dos Reinos e dos Impérios, no momento em que ela sucede à Idade das Tribos, a invenção

[1] Maurice Barrès, *Mes Cahiers*, t. IX, Plon, 1955, p. 198.

[2] Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, N. R. F., 1925, p. 16.

da escrita ocupa um lugar privilegiado. Haverá, doravante, a partir dessa encruzilhada de caminhos, um afastamento crescente entre as sociedades anteriores à letra, que se perpetuarão mantendo-se sensìvelmente iguais ao que haviam sido, e as sociedades letradas, que não deixarão, no Oriente e no Ocidente, de estender e de multiplicar as suas aquisições. O desnivelamento entre a humanidade em vias de desenvolvimento e a humanidade subdesenvolvida, ou antes a humanidade estranha ao desenvolvimento, cujas consequências trágicas o mundo actual experimenta dia após dias, tem as suas longínquas origens no afinamento dos processos que permitiram fixar a palavra, pô-la de conserva e permitir-lhe assim atravessar sem alteração o espaço e o tempo.

A escrita, fixando a linguagem, dá-lhe a consistência de uma instituição. As palavras voam, as tradições orais podem alterar-se ou perder-se; o que está escrito permanece de era em era sem risco de corrupção. Admira-se a espantosa capacidade de rememoração que se manifesta muitas vezes no homem das comunidades arcaicas. É, com efeito, o único meio de assegurar a permanência dos rituais e dos precedentes sociais; mas o homem envelhece e morre, e as recordações mais arreigadas participam da fragilidade da condição humana. A escrita funda uma memória social, cujas possibilidades de capitalização são indefinidas; aparece já como uma dessas invenções técnicas graças às quais se abre uma nova dimensão da existência dos indivíduos e das sociedades. Eis porque o próprio Deus, o Deus-Faraó como o Deus de Hamurabi e o Deus de Moisés, quando promulga para o seu povo uma nova Lei, a consigna na pedra em forma de Escritura Santa.

Nada poderia dar melhor a entender que a escrita se apresenta como uma forma privilegiada do sagrado. Os hieróglifos dão aos homens a revelação de uma obediência

cujo raio de acção se alarga indefinidamente; antes de se opor ao espírito, como acontecerá, a letra é o veículo e, antes de mais, o ponto de apoio, e mesmo o fundamento, do Espírito. Daí o carácter sacerdotal ou quase sacerdotal daqueles que foram os primeiros a deter o segredo das técnicas e dos poderes da escrita; escribas, letrados, mandarins de toda a espécie estão associados à expansão das religiões que acabam de se estabelecer assim como ao desenvolvimento da administração civil e política. O escriba é ao mesmo tempo o guardião da lei escrita, o conservador dos arquivos que fixam a memória social, e também o intérprete, o comentador dos documentos que estão à sua guarda. O escrito, graças ao qual a tradição se torna instituição, não passa de um depósito inerte. Ele deve ser reactivado graças à vigilância do letrado, que assume ao mesmo tempo uma espécie de ministério da transmissão não apenas dos textos em si mesmos, mas do sentido desses textos, mediante a operação de uma inteligência crítica em luta contra os desvios e o esquecimento.

Eis porque a invenção da escrita corresponde ao advento de um novo tipo de mestre. O ensino muda de carácter, ou, melhor, a função docente pròpriamente dita faz o seu aparecimento. Na sociedade primitiva, basta a formação mútua de cada um por todos, que há-de ser completada pela iniciação dispensada pelo xamane. Na idade da escrita, a sabedoria difunde mitos tradicionais, cede o lugar a um saber, reservado a certos especialistas; estes, possuidores das técnicas de fixação e de decifração da palavra, têm igualmente o cargo de comunicar o seu saber às gerações futuras. A educação indiferenciada faz-se acompanhar, para alguns, de um aprendizado das técnicas especializadas da escrita e da leitura, cedo aumentadas de alguns rudimentos de cálculo. Assim se afirma o programa inicial do ensino primário, que contribui para a formação

das novas elites intelectuais, espirituais e administrativas. O espaço escolar aparece então com caracteres distintos, com o tipo do mestre-escola e o do aluno, a província pedagógica começa a desenhar os seus contornos no conjunto do domínio social. Há doravante uma matéria própria do ensino, e o estudo dos programas mobiliza um pessoal especializado em lugares consagrados à difusão das técnicas do conhecimento.

Assim se afirma pela primeira vez o par mestre-aluno, destinado a atravessar os milénios, no momento mesmo em que a civilização toma decididamente impulso nos vales férteis do Egipto, da Mesopotâmia, da Índia e da China. A humanidade põe termo à sua puerícia instituindo o ensino escolar, sinal de uma nova divisão do trabalho social num espaço alargado que cada vez mais escapa ao controlo do mito para se submeter ao da reflexão. A criança que, com a ponta do seu estilete, desenha, na areia ou na cera, os caracteres da escrita ou que, penosamente, decifra os sinais traçados pelo mestre é a promessa de um homem novo, capaz de inscrever sobre a face da terra projectos de uma amplitude cada vez mais ambiciosa. Os antigos autores contam que o filósofo Aristipo, discípulo de Sócrates, tendo naufragado, abordou um dia, com alguns companheiros, a uma costa deserta. Mas em breve se lhe ofereceram à vista, desenhadas na areia da praia, algumas figuras de geómetra. «Recobremos ânimo, exclamou ele então; apercebo aqui a marca do homem...» Melhor do que a pegada humana descoberta um dia por Robinson nos confins da sua ilha, e que poderá ser o rastro de um selvagem inumano, a escrita matemática é atestação de humanidade.

A função docente, assim aparecida no momento em que a cultura falada cede o lugar a uma cultura escrita, corresponde a uma mudança de escala no saber como na

existência social. O âmbito do conhecimento aumenta largamente no espaço e no tempo; a capacidade dos arquivos e das bibliotecas ultrapassa indefinidamente a de uma memória humana, e a precisão dos documentos assegura um testemunho de uma validez mais segura. E, sem dúvida, é de temer que o saber escrito, dispensando a presença de espírito, acarrete uma diminuição da inteligência. O Sócrates platónico conta no *Fedro* um mito das origens da escrita, cuja invenção é atribuída ao deus Theuth, o Hermes dos Gregos. Mas o sábio Faraó, a quem Theuth submete a sua invenção, assinala logo os perigos que ela comporta: «Este conhecimento terá por resultado, entre aqueles que o tiverem adquirido, tornar as suas almas esquecidas, pois deixarão de exercer a sua memória: pondo, com efeito, a sua confiança no escrito, é de fora, graças a impressões estranhas, não de dentro e graças a si mesmos, que eles hão-de rememorar as coisas (...). Serão simulacros de homens instruídos em vez de homens instruídos»[3].

Mas se há um ardil e um perigo da escrita, é por demais evidente que as vantagens ultrapassam em muito os inconvenientes. Conceder-se-á a Platão que a escrita permanece um saber potencial, que deve ser sempre reactivado pela palavra. «Não é o desenho, nem uma representação manual qualquer, mas a palavra e o discurso que convêm mais, desde que se trate de expor um assunto vivo a um espírito capaz de acompanhar»[4]. O colóquio do mestre com o aluno continua a ser o lugar por excelência do conhecimento; mas bem longe de ser eclipsado ou suprimido pela escrita, este colóquio deve-lhe, pelo contrário, um prodigioso impulso. Com efeito, graças ao novo equipamento

[3] Platão, *Fedro*, 275 a b. trad. franc. Robin, colecção Budé.

[4] Platão, *A Política*, 277, trad. franc. Dies, colecção Budé.

técnico, o encontro educativo situa-se no centro de um espaço intelectual cujos limites se alargam sem fim no espaço e no tempo. O saber tendo por fundo a escrita permite a reunião e a confrontação dos testemunhos que de toda a parte afluem para lá do horizonte imediato. Daí o advento de uma comunidade dos espíritos e das significações, no seio da qual o homem, ao mesmo tempo que toma consciência das diversidades humanas, se esforça por precisar a sua própria identidade.

Há culturas primitivas. Uma cultura arcaica é uma visão do mundo; mas cada visão do mundo funda-se na ignorância, e na exclusão, de todas as outras. Eis porque o homem arcaico, o homem de antes da escrita, muito embora possa ser o homem de uma cultura, nem por isso é um homem cultivado. A cultura começa com a substituição do horizonte das evidências familiares por um horizonte de pensamento cujos elementos contraditórios, atestados pelos documentos escritos, obrigam o sujeito pensante a dessolidarizar-se, a abandonar o universo imediato para se situar entre a pluralidade dos universos possíveis. Assim a invenção da escrita está ligada à descoberta da razão, isto é, a uma nova consciência que o espírito adquire dos seus próprios poderes. Visto que cada povo tem os seus costumes próprios e os seus mitos, compete à reflexão distanciar-se em relação aos dados imediatos da vida em comum, a fim de arbitrar, de decidir das atitudes e das condutas que convêm e das que não convêm. O espírito crítico ocupa doravante o centro de um universo cujos limites recuam indefinidamente no espaço e no tempo. A cultura aparece então, no sentido mais geral do termo, como a investigação de todas as possibilidades humanas. Constitui-se um saber cuja tarefa é reunir e criticar todos os testemunhos do homem sobre o homem.

Sócrates é, geralmente, considerado, na tradição ocidental, como o mestre desta nova disciplina, não mestre de escrita e de leitura, mestre de rudimento, mas antes mestre de humanidade cujo empreendimento é despertar em cada um a consciência de si. Mas a lenda dourada de Sócrates, tal como devotamente a elaboraram os discípulos, deforma a realidade histórica. Sócrates, no seu tempo, não passa de um representante entre outros da nova vaga dos Sofistas, aos quais se deve, no decurso da segunda metade do século V antes de Jesus Cristo, o renovo e talvez a fundação da inteligência helénica. Com efeito, foram os Sofistas os primeiros que se propuseram a tarefa de elaborar uma cultura humana graças à qual os homens serão chamados doravante a tomar consciência de si mesmos. Para lá das tarefas primárias do mestre-escola, os Sofistas são os primeiros representantes da profissão de professor. E a formação do homem, tal como eles a realizam, assenta numa ciência do homem, de que eles foram sem dúvida os criadores. À reflexão sobre a natureza, praticada pelos primeiros «físicos» helénicos, substituem uma ciência da cultura, que é ciência do homem, porque a realidade humana é, por excelência, uma realidade cultural.

Renunciando aos preconceitos tradicionais dos Gregos contra os Bárbaros, os Sofistas interessam-se pela variedade dos costumes estrangeiros. Veio o tempo dos contactos entre culturas: os viajantes, os historiadores, os primeiros etnógrafos dão testemunho da diversidade intrínseca das atitudes humanas: o Egipto, a Pérsia, a Babilónia, país de velha civilização, abrem-se à curiosidade grega, e as populações mais primitivas da Líbia, da Etiópia, da Trácia ou da Cítia permitem, por contraste, confrontações sugestivas. A vasta colheita de informações assim efectuada obriga a considerar os problemas postos pela vida em comum: a família, o casamento, a condição social, a política, a religião, até aí regidos ùnicamente pelo respeito dos usos herdados das gerações precedentes, devem ser objecto de um inquérito sistemático, única forma capaz de colocar cada um em posição de tomar partido pelas melhores soluções, isto é, as mais razoáveis.

Tal é a matéria do ensino que os Sofistas administram. E o simples enunciado desse programa basta para fazer compreender que ele tenha logo chocado com a reprovação geral. A submissão aos velhos costumes, segundo o espírito conservador que assegurara a ordem na cidade grega, cede o lugar a um desrespeito sistemático. O escândalo é inevitável: Protágoras é obrigado a exilar-se, por alturas de 416, e Sócrates morrerá em 339 por ter corrompido a juventude e posto em causa os deuses tradicionais. Os primeiros professores são, pois, também os mártires da função docente. Devem pagar o preço da revolução pedagógica de que se fizeram campeões. E o carácter mais notável desta revolução é, sem dúvida, que ela realiza uma espécie de profanação do ensino.O xamane primitivo é o homem do sagrado, e é ainda na irradiação dos templos que se transmite o conhecimento dos hieróglifos.O professor sofista, pelo contrário, e sem dúvida pela primeira vez, aparece desligado de toda a obediência religiosa. O seu domínio é o de uma cultura geral que já não respeita os limites dos cultos nacionais. A razão, o espírito crítico colocam a preocupação das normas antes do respeito dos rituais. A acusação de impiedade aparece desde logo como o contra-golpe inevitável deste arrojo especulativo. O mester de professor, assim dessacralizado, reduzido à execução de um certo número de técnicas, aliás exercido mediante retribuição, parece aos não iniciados corresponder a uma perversão da condição humana. O sofista, mestre errante e sem vínculos, faz figura de suspeito; a sua presença contamina a ordem social cujos fundamentos ele não hesita em pôr em causa.

E, no entanto, através das próprias contestações que ele suscita, o sofista é o primeiro afirmador dos valores racionais desligados de todo o compromisso. A mitologia dá lugar a uma ginástica intelectual, praticada pelo amor da arte; o serviço dos deuses é substituído pela cultura dos dons do espírito. A iniciação ritual é substituída pela introdução à vida intelectual, que exige de cada um o mesmo fervor e a mesma consagração que as liturgias de outrora. Mas o novo mundo da cultura, que se substitui às evidências imediatas e familiares, acarreta um renovo completo da condição humana. Não devemos, pois, admirar-nos se, no momento mesmo em que a cultura grega conhece o prodigioso impulso donde sairá a espiritualidade do Ocidente, o povo mais inteligente que jamais existiu condena os Sofistas como traidores da cidade, e os faz sucumbir sob uma reprovação de que eles ainda não se resgataram. De igual modo o grande e nobre Péricles, ele próprio, criador e protector da Atenas eterna, foi o primeiro visado pelos processos de impiedade que, não o podendo pôr directamente em causa, se esforçaram por atingir o seu mestre, o filósofo Anaxágoras, ou sua mulher Aspásia [5].

O sofista faz figura de suspeito porque pretende compreender antes de obedecer e de venerar. Eterna figura do intelectual para quem o sagrado se situa todo inteiro na ordem da reflexão. Este desenraizado da cultura suscita a hostilidade, porque parece homem de nenhures, posto seja homem de toda a parte. Não pessoa deslocada, mas pessoa recolocada voluntàriamente no centro de um universo que

[5] Eudore Derenne, *Les Procès d'impiété intentés aux philosophes aux V e IV siècles avant Jésus-Christ*, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège, fascículo 45, 1930.

recusa deixar-se circunscrever pelos limites caprichosos do mais próximo horizonte. A cultura não é um exotismo; é o enriquecimento da presença no presente; permite estar aqui, como os outros, mas de um modo diverso do deles. Em vez de sofrer uma condição acidental, o homem de cultura assume ele próprio o seu destino, porque está preocupado em dominá-lo em espírito. Sócrates dirige-se aos seus juízes, aos magistrados de Atenas, mas através deles a sua palavra estende-se até aos limites da geografia humana e da história vindoura, porque a pátria de Sócrates é a humanidade.

Assim é que os Sofistas foram os primeiros exploradores do espaço cultural do Ocidente, de que eles determinaram as estruturas mestras e fixaram mesmo o programa. O alvo de toda a educação é formar o homem para a vida social, no seio da qual ele deve ser capaz de se afirmar. Ora, a luta pela influência e o poder no seio da sociedade antiga põe em acção essencialmente a mestria da palavra. Daí o primado da eloquência, sob a forma da retórica, na educação liberal tal como os Sofistas a praticam. Mas a própria retórica tem por fundamentos a gramática, que é domínio da língua, e a dialéctica, técnica da manipulação das ideias na argumentação. Ora a gramática, a retórica, e a dialéctica constituem a primeira tríade das artes liberais, o *trivium* da Idade Média, que se completa, para uma formação completa, pelo *quadrivium* científico de origem pitagórica: aritmética, geometria, música, astronomia. Assim se encontra definido para vários milénios o programa da educação ocidental, um programa tão substancial e tão sólido que a humanidade contemporânea, a despeito de tentativas múltiplas e de esforços desesperados, não conseguiu encontrar uma fórmula substitutiva. Ainda há pouco, havia no ensino secundário francês classes de gramática e classes de retórica. No dizer de Werner Jaeger, testemunha

particularmente digna de fé, tratava-se de uma sobrevivência ainda da reforma educativa estabelecida pelos Sofistas [6].

Pouco depois dessa primeira geração dos Professores do Ocidente, a constituição da província pedagógica será levada a cabo sem dúvida no tempo de Platão e de Isócrates [7]. E o mundo helenístico vê aparecer uma fórmula nova, rica de futuro também, que reagrupa o conjunto das sete artes liberais na visão de conjunto da *enkuklios paideia*, esse ciclo de «humanidades», segundo Festugière, que deve preceder a formação profissional e fazer, verdadeiramente, do ser humano um «homem» [8]. Não se trata aqui, bem entendido, da enciclopédia no sentido moderno, quer dizer de uma totalização do conhecimento, como se poderia encontrá-la num dicionário. Significativamente, a palavra aparece na língua francesa quando Rabelais quer caracterizar o saber de Pantagruel [9]; a ideia moderna de enciclopédia atesta uma espécie de gigantismo que ultrapassa em muito a medida humana. Para a inteligência grega, pelo contrário, a forma circular é símbolo de perfeição; o ciclo completo dos estudos designa então a formação de conjunto, tal como ela se impõe a cada um. De maneira que a expressão *enkuklios paideia*, que Quintiliano traduzirá por *orbis doctrinae*, define muito bem a nossa cultura geral.

---

[6] Werner Jaeger, *Paideia*, t. I, Berlin, de Gruyter, 2.ª ed., 1936, pp. 398-399.

[7] *Cf.* Henri Marrou, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1948, pp. 244 e 253-254; *cf.* também August Boeckh, *Encyclopedie und Methodologie der philologischen Wissenschaften*, Leipzig. Teubner, 1877, pp. 35-36.

[8] Festugière, *La Revélation d'Hermès Trismégiste*, t. I, 2.ª edição, Gabalda, 1950, p. 4.

[9] Rabelais, *Pantagruel*, cap. 20: Pantagruel é louvado por possuir «o verdadeiro poço e abismo de enciclopédia» (1533).

O colóquio do mestre com o discípulo durante o tempo que há-de durar ainda a civilização antiga, isto é, muito mais de meio milénio, tem doravante por matéria as *humaniores litterae*, as letras que tornam mais homem. O antigo mundo de Ocidente constitui-se como uma comunidade de cultura que é ao mesmo tempo uma comunidade de valores. O tesouro das obras de arte, dos poemas, dos textos literários acumulados cauciona através do tempo e do espaço a permanência de um conjunto de referências igualmente acessíveis a todos. O *Imperium romanum*, sucessor dos impérios e das monarquias helenísticas, assegura a continuidade de respeito e de admiração que liga as gerações novas às gerações passadas. O cosmopolitismo do Império funda-se na salvaguarda de um património doravante independente de qualquer fronteira territorial e de qualquer formação política. As escolas, as universidades, as bibliotecas são as praças fortes dessa fidelidade que assegura a unidade espiritual entre os povos reunidos pelo poder romano.

A função docente tem, pois, por missão manter e promover a ordem nos pensamentos, tão necessária como a ordem na rua e nas províncias. Os homens passam, mas permanece a exigência, que se transmite de mestres a discípulos, de uma unanimidade dos espíritos que serve de garantia à harmonia entre os homens. É verdade que o espaço cultural tem dois centros, Atenas e Roma, e duas línguas, o grego e o latim. Esta dupla polaridade, linguística e por vezes política, dará depois origem a tradições distintas, cuja divergência o próprio cristianismo confirmará: o caminho de Alexandria e de Bizâncio conduzirá um dia até Moscovo, terceira Roma, oposta à Roma primeira, encerrada na sua latinidade. Mas a cultura antiga não experimenta ainda os efeitos deste dilaceramento. A Grécia é a professora de Itália; um mesmo respeito honra os gran-

des afirmadores da cultura. O grego e o latim são para as letras línguas igualmente vivas, graças às quais cada um pode ter directamente acesso ao sentido de uma verdade comum a todos, e actual, na medida em que corresponde a um género de vida que quase nada variou. Uma mesma civilização se prolonga no seio de uma mesma paisagem material e intelectual, na bacia mediterrânea e suas dependências.

Mas o espaço cultural da antiguidade clássica deslocar-se-á lentamente, ao mesmo ritmo que o espaço político do império romano, durante os séculos obscuros da alta Idade Média. Os bárbaros rebentam aqui e ali as fronteiras frágeis, instalam-se um pouco por toda a parte, de bom ou mau grado, e o poder imperial desaparece, tanto por usura e definhamento interno como por invasão e desmembramento violento. A parte oriental do Império resistirá mal ou bem durante mil anos ainda, preservando a herança da língua e da arte gregas. O Ocidente, presa do caos social e político, conhece um eclipse cultural quase total. O cosmopolitismo da derradeira fase da antiguidade, as religiões e as sabedorias cósmicas do Baixo-Império soçobram no olvido. O próprio sentido e a exigência dos valores clássicos, que regera um milénio de vida espiritual, perde-se definitivamente.

Será o cristianismo, segundo se sabe, que pouco a pouco irá assumindo o cargo de dirigir e de organizar a cultura ocidental. A falsa doação de Constantino é verdadeira na medida em que a Igreja sucede ao Império enquanto única potência capaz de animar o grande corpo desmembrado do que se há-de tornar mais tarde a Europa. A *Romania* cristã substitui como pode o *Imperium Romanum.* Os bárbaros são submetidos ao baptismo e, paralelamente às hierarquias feudais em vias de constituição, fortificam-se as hierarquias

eclesiásticas e afirma-se o poder dos bispos, e depois do papa. Durante perto de mil anos, a Igreja de Roma assegura a única unidade e unanimidade possível do Ocidente.

Esta tarefa só pode ser levada a cabo pela constituição de uma nova cultura, em que a tradição judaico-cristã exerce doravante uma influência preponderante, no que respeita à submissão plena à autoridade religiosa. O que subsiste de vida intelectual mantém-se ao abrigo dos mosteiros que continuam a ser os únicos lugares de segurança da cultura. No meio de populações cuja preocupação maior é doravante sobreviver e viver, as gentes da Igreja tornam-se as únicas representantes de uma exigência espiritual empobrecida e sempre ameaçada. Elas conseguirão assim salvar do naufrágio universal alguns destroços da grande cultura perdida que, atravessando os séculos, esperarão tempos melhores.

A cultura medieval é, pois, uma cultura de ensimesmamento e de memória, entrincheirada nas suas fortalezas monásticas, no meio de um *no man's land* presa da insegurança. Mestres e alunos são doravante homens à parte, clérigos, para quem o serviço das letras é uma forma e um meio do serviço divino. E estes homens à parte concentram-se, a partir do século XII, quando as condições de vida melhoram, neste mundo à parte que constituem as Universidades, esses universos concentracionários da cultura ocidental. Não será de mais insistir sobre a fortuna significativa desta palavra que, no latim clássico, significa totalidade, universalidade: *universitas generis humani* é o conjunto do género humano; *universitas rerum* designa o universo. É sòmente na língua jurídica da latinidade posterior que a palavra designa um corpo, uma corporação dotada de um estatuto especial; assim ocorre, por exemplo, no *Digeste,* código promulgado em 533 depois de Jesus Cristo pelo imperador Justiniano. Daí vem o sentido antigo

da nossa Universidade de que Littré dá a definição seguinte: «Outrora, corpo de professores estabelecido por autoridade pública, gozando de grandes privilégios, e tendo por objecto o ensino da teologia, do direito, da medicina e das sete artes liberais».

A Universidade prolonga, pois, o esquema antigo da *enkuklios paideia*, da *orbis doctrinae*, mas ela vê-o doravante através do estatuto de uma comunidade jurídica dos mestres e dos discípulos, separados do resto da humanidade e submetidos a leis especiais para formar um mundo no mundo. As Universidades são os ghettos de uma cultura separatista, constituindo uma cadeia que baliza o Ocidente com os seus santuários: Bolonha e Salerno, Paris, Salamanca, Pádua, Oxford e Cambridge, Coimbra, constituem outros tantos pontos estratégicos da nova geografia da cristandade. Trata-se de uma verdadeira mutação, que afecta tanto as estruturas mentais como as estruturas jurídicas e sociais.

Fora destes lugares de eleição, o homem de cultura está doravante entre os homens como uma pessoa deslocada. O mundo da cultura é um outro mundo onde se perseguem, numa língua que não é a língua popular, sonhos estranhos à massa. Sobre as colinas inspiradas compõe-se um conteúdo mítico complexo em que a esperança cristã se une estreitamente às reflexões, aos saberes e aos mitos da antiguidade pagã. O tema da *pax romana* acha-se assim associado à ideia de cristandade e à visão hierárquica da teocracia pontifical; a nostalgia da idade de oiro vem sobrecarregar a espera escatológica do Reino de Deus. Na civilização litúrgica própria ao tempo das catedrais, a Universidade é a consciência da Igreja. E como a própria Igreja representa a única unidade capaz de reunir um mundo pollticamente disjunto, a cultura torna-se uma pátria na ausência das pátrias.

A Internacional da cultura tem a sua língua própria, o latim, não já o latim clássico, votado ao estiolamento pelo desaparecimento ou a ocultação da sua civilização escrita, mas o latim de Igreja, que sobreviveu como língua da fé e se desenvolve como língua nova da teologia e do conhecimento. Este latim medieval continua a ser, pois, uma língua viva; é o meio de comunicação que separa a diversidade dos novos idiomas em vias de se constituirem. Graças a tal língua, os diversos substitutos da cultura escolástica formam verdadeiramente um conjunto, na unidade das Universidades. E sem dúvida que esta unidade nunca foi perfeita: a escolástica teve as suas polémicas, os seus dilaceramentos e as suas condenações; lentamente e tardiamente constituída, desagrega-se bastante depressa. Sofre, aliás, o contra-golpe das lutas internas e externas, oposições políticas e cismas que agitam a cristandade. Todavia, tal como foi, isto é, mais sonhada do que verdadeiramente real, a cultura medieval constitui um êxito bastante raro, uma unidade feita de esperanças e de nostalgias, a unidade quase sacramental de uma presença escatológica na qual comunicam todos os letrados de Ocidente.

A unidade escolástica não durou muito; ela fixava a Europa ocidental num momento de equilíbrio, durante o qual as liturgias cristãs serviram de princípios de conservação à ordem social no seu conjunto. Mas forças novas, escapando ao controlo ontológico da Igreja, agitam o grande corpo do Ocidente. À ordem estacionária vai suceder uma ordem dinâmica, a humanidade que vivia, se não na eternidade, pelo menos para a eternidade e em função da eternidade, vai descobrir o tempo. Doravante a atenção cada vez mais se fixa no presente: passa-se algo de novo e de interessante. O presente não se assemelha ao passado, e é a promessa de um futuro inédito. O Renascimento é esse

momento em que a humanidade ocidental, no limiar dos tempos modernos, se põe em marcha nos grandes caminhos da história. As viagens de descoberta, as aquisições técnicas, as reflexões dos sábios põem em causa as evidências familiares. O universo já não é o mesmo, e o homem tem a consciência de que se transforma.

No centro desta remodelação da paisagem cultural, a fé tradicional acha-se, ela própria, posta em causa. Os reformadores sustentam que a Igreja não conservou fielmente o depósito que estava à sua guarda, porquanto deixou o cristianismo corromper-se ao sabor das vocações populares, sobrecarregou o ensino de Cristo com os seus ensinamentos próprios, enriqueceu-se a pregar o evangelho da pobreza, cedeu à vontade de poderio; preferiu o seu próprio interesse à verdade de Cristo. Protestos desta ordem não tinham cessado de se fazer ouvir durante toda a Idade Média, mas tinham sido abafados. O facto novo é que a voz dos Reformadores consegue vencer as defesas e as repressões da Igreja. A unanimidade espiritual é definitivamente quebrada; ela cede o lugar a um outro mundo, contraditório e difícil, mas apaixonante.

Na formação da cultura ocidental, o Renascimento é esse momento de uma fractura decisiva que tem por consequência a procura de uma nova forma de unidade. Os povos, outrora bem ou mal congregados na unidade da *Romania*, formam-se em nações que opõem não sòmente as cobiças e os antagonismos políticos, mas as afirmações religiosas. A espera do Reino de Deus já não basta para reunir os cristãos que servem, cada um por seu lado, de uma maneira diferente, um Deus que já não é inteiramente o mesmo. Mas, por desconjuntada que esteja, a Europa não pode passar sem valores comuns, penhores da coexistência que deve acabar por prevalecer, a bem ou à força; é mister definir um horizonte dos espíritos, tal que os homens de

boa-vontade, sem distinção de credos, possam livremente reunir-se.

O momento do Renascimento é o momento em que se forma esse ideal das «humanidades clássicas», cujo reino se prolongou mais ou menos bem durante quatro séculos de cultura ocidental. Encontrando-se a unidade de fé quebrada, o humanismo renascentista empreende a tarefa de constituir uma catolicidade de substituição. A despeito das diversidades confessionais, cada um pode comunicar com todos na admiração por Sócrates, Homero, Platão, Eurípides, Virgílio ou Cícero... Estranhos ao debate cristão, os Antigos fornecem um universo de referência comum, e a sua espiritualidade, no distanciamento temporal, parece mais pura, pois escapa à contaminação das manchas que denotam a infâmia das contingências políticas e religiosas do presente. O humanista já não é um homem de igreja, como o clérigo medieval, e a sabedoria que ele professa está mais voltada para o mundo e para o homem do que para Deus. A filologia basta-se a si mesma, e se é verdade que ela contribuiu para o renovo religioso da Reforma, não é menos certo que preserva a sua autonomia e não poderia deixar-se reduzir à função de humilde serva da teologia.

A «restituição das boas letras», a descoberta ou a reabilitação dos mestres gregos e latinos que a Idade Média perdera ou, pelo menos, mantivera em estado de hibernação no repositório das suas bibliotecas, é, na verdade, uma mutação decisiva na história do Ocidente. O letrado europeu reconhece como seu um património de obras-primas, através das quais se perpetua um conjunto de valores, de tradições e de mitos, nos quais ele reencontra o sentido da sua identidade espiritual. A cultura já não desemboca num céu teológico onde as legiões angélicas cantam a glória do Deus da Génese; ela encaminha o humanista para a ilha do tesouro, no fundo do tempo, povoada pelos sonhos dos

escritores e dos poetas antigos. Por outros termos, a cultura é um exotismo; ela desvia o letrado da presença ao presente e orienta-o segundo a exigência de fidelidades secretas que poderão fazer dele uma pessoa deslocada no seu universo. No próprio momento em que se alargam os horizontes geográficos, no momento em que se recompõem os céus astronómicos, a cultura, denunciando mil anos de herança medieval, recua o seu ponto de ligação até esses longes nostálgicos cuja evocação é o sentido da Renascença.

Ora, uma Renascença é uma ressurreição, quer dizer o retorno à vida de alguma coisa, ou de alguém que estava morto. Toda a cultura projecta o seu espaço mental sobre o plano de uma língua; os humanistas propõem-se a tarefa de ressuscitar línguas mortas. E o ponto é aqui capital; porque, se o Ocidente esquecera o grego, a Igreja e a escolástica medieval tinham conservado o uso do latim. A ruptura será completa: a filologia dos humanistas rejeita o latim vivo das liturgias eclesiais e dos rituais universitários, considerado como um calão. O latim dos homens cultivados acha-se decididamente promovido à dignidade de língua morta, graças a uma ficção que fixa na época ciceroniana a idade de oiro do bom uso. Da mesma maneira o pensamento e a arte da Grécia são reabilitados segundo as normas que prevaleciam num momento particular do seu desenvolvimento, considerado bem ou mal como um ponto culminante. A cultura é um sonho, ou um conjunto de sonhos, cujo foco imaginário se encontra domiciliado, de uma vez por todas, nos longes da inactualidade. E a separação de corpo e de alma entre a Igreja e a cultura consagra este distanciamento; o ideal renascentista das humanidades permite pelo menos congregar na veneração dos valores pagãos, asseptizados e tornados inofensivos pelo recuo do tempo, as elites de uma Europa desmembrada pelas divergências intestinas da fé.

Desde logo a cultura clássica oferecerá como um refúgio esse reino de utopia de papelão, em que os seus habitantes gregos ou romanos hão-de desempenhar um papel educativo análogo ao que desempenhavam na Idade Média os santos revistos e corrigidos da *Lenda Doirada.* Durante vários séculos, a civilização dos colégios, a dos discursos latinos e dos versos latinos, terá por tema do seu jogo pedagógico uma mitologia da religião e da história antigas. E os próprios adultos, os antigos primeiros prémios e melhores alunos continuarão a imitar nas artes da paz, da guerra ou da revolução, os heróis dos antigos dias, que tinham contribuído para formar os seus anos de jovem. Todos os europeus cultos se encontram sem dificuldade ligados pelo mesmo respeito comum por esta herança de palavras e de frases, de lembranças romanceadas e de sonhos. A cultura clássica exercerá assim uma influência protectora de um imenso alcance, preservando a unidade intelectual e espiritual do Ocidente, tanto quanto era possível que fosse mantida.

Mais ainda, as humanidades implicam também uma filosofia secreta. O respeito da antiguidade clássica perpetua o reino de uma sabedoria ecléctica, composta de elementos tomados de empréstimo à recordação de Sócrates, a Platão e Aristóteles, aos Epicuristas, aos Estóicos, sabedoria de trechos escolhidos, sem unidade sistemática, mas caracterizada por um optimismo razoado, pela convicção de que a tarefa do homem é viver humanamente a sua vida de homem, segundo a vocação da sua natureza. Para lá dos mal-entendidos cristãos, e do pessimismo teológico, pode pensar-se que a Europa das Luzes encontra nas humanidades um dos fundamentos da sua confiança na ordem da natureza e no poder da razão. A livre cidade dos espíritos na qual se há-de reunir uma humanidade enfim reconciliada sob o regime da paz perpétua não é o reino de Deus anun-

ciado pelos profetas e sonhado por Santo Agostinho sob o controlo da Igreja hierárquica. De Leibniz a Kant, passando pelo abade de Saint-Pierre, a esperança da justiça universal que por momentos se há-de reconhecer nos inícios da Revolução Francesa, antes prolonga as esperanças pagãs da idade de oiro, a Cidade de Zeus cara aos estóicos e às doutrinas do direito natural elaboradas pelos filósofos e os juristas romanos.

As humanidades clássicas constituiram, na verdade, para a Europa Moderna um sistema de segurança muito respeitável que, bem ou mal, desempenhou o seu papel até aos nossos dias, preservando uma certa unidade dos espíritos. Infelizmente, no momento mesmo em que os humanistas renascentistas estabelecem o seu programa pedagógico, esse programa é batido em brecha pelo aparecimento de forças novas, libertadas, elas também, pela cultura renascentista. A dissociação religiosa da Reforma tem por consequência um pluralismo político mais acusado: as nações europeias tomam consciência de si mesmas na oposição das suas religiões. Ora, o nacionalismo político e religioso projecta-se imediatamente na ordem linguística. Na Idade Média, o latim dos doutos, língua da comunidade culta, triunfava fàcilmente dos dialectos locais falados, aqui e ali, pelos iletrados. A partir da Reforma, as línguas do Ocidente afirmam-se decididamente como línguas de cultura. Lutero, tradutor da Bíblia, e obrigado a inventar, numa larga medida, os seus meios de expressão, é o primeiro grande nome da literatura alemã. De igual modo a Bíblia inglesa contribui em muito para a constituição da língua inglesa. Doravante, o progresso filológico, inaugurado desde o século XIV na Itália por Petrarca e Bocácio, não mais se deterá. Quer dizer que, no momento mesmo em que são restituídas as línguas mortas, são instituídas as línguas vivas. Até aí em quantidades quase desprezíveis, estas impõem-se ao uso e ao respeito de todos, graças ao aparecimento de incontestáveis obras-primas; sucessivamente, a Itália, a Espanha, a França, a Inglaterra têm o seu século de oiro. Poder-se-ia crer um momento que Virgílio e Homero, Cícero, Platão, Eurípides ou Horácio representavam os cumes incontestados da cultura. Mas eis que se erguem émulos e talvez rivais, e os povos do Ocidente bem depressa perguntam a si mesmos se um Dante, um Camões, um Ronsard são assim tão inferiores aos poetas da antiguidade que eles fazem profissão de venerar religiosamente.

Com o tempo, pois, e a multiplicação das grandes obras, afirma-se em alguns a consciência do valor cultural inerente às línguas em uso nos diversos países da Europa. É paradoxal pedir aos Antigos, e só aos Antigos, modelos que os Modernos são perfeitamente capazes de fornecer, como se a literatura nacional não oferecesse também um respeitável tesouro, uma reserva de valores e de modelos. Tanto mais que os tempos modernos não desenvolveram apenas as artes e a literatura; trabalharam igualmente no domínio do conhecimento, e aí incontestàvelmente ultrapassaram os seus antecessores de outrora. O que se chamou a revolução mecanista de 1620-1630 arrasta consigo o desmembramento definitivo do cosmos helénico cuja autoridade se impusera durante dois mil anos. O conjunto de mitos, de raciocínios e de imagens elaborados por Ptolomeu e por Galeno, e transmitidos pelos Árabes à escolástica, desaparece definitivamente a partir dos trabalhos de Galileu e de Harvey. O ideal da ciência exacta faz o seu aparecimento; também ela forjou uma língua nova comum a todos os sábios e susceptível de aperfeiçoamentos indefinidos, a língua rigorosa das matemáticas.

Assim é que, muito depressa, desde o século XVII, o ideal humanista da cultura se acha submetido a contestações que não cessaram desde então de se erguer contra ele.

Descartes, posto que excelente aluno dos Jesuítas, só sente desprezo pelas línguas antigas e as obscuras servidões da filologia. O homem de bem deixará estas considerações inactuais aos pedantes dos colégios; consagrar-se-á ao avanço das ciências e à melhoria da condição humana. Na segunda metade do século XVII, a querela dos antigos e dos modernos opõe já aos tradicionalistas da cultura os partidários das humanidades contemporâneas, das línguas vivas opostas às línguas mortas e da cultura científica. Esta tornar-se-á, de facto, no século XVIII, um centro de interesse para o grande público. A obra de Galileu, à parte alguns especialistas, não apaixonara as multidões. Fontenelle e Bayle dão à literatura de divulgação científica as suas primeiras obras-primas. O génio de Newton impõe-se no século XVIII no seu conjunto, como um pouco mais tarde, num outro sector epistemológico, o génio de Lineu e de Buffon. Em França, os enciclopedistas, a equipa dirigente do século das Luzes, são resolutamente modernos embora formados, eles próprios, pela educação humanista dos colégios. Sucessores dos Enciclopedistas, os Ideólogos fornecerão à Revolução Francesa notáveis programas educativos, também emancipados da antiguidade clássica.

Mas o que não passa ainda de mal-estar ou de uma crise de consciência intelectual no século XVIII, culmina, no século XIX, numa completa ruptura. A Revolução Francesa, que era uma revolução universalista no seu princípio, tem por contra-golpe todas as revoluções nacionais a favor das quais não mais há-de cessar de se afirmar o individualismo dos povos europeus. O Romantismo aparece a este respeito como uma retomada e uma generalização do Renascimento e da Reforma, acabando por arruinar o ideal comum que reunia ainda na ordem cultural os povos da Europa das Luzes. Cada país daí por diante reivindicará a originalidade das tradições autóctones, descobrindo assim que as humanidades clássicas eram um produto e como que o resíduo suspeito de uma antiga dominação colonial. As nações nascentes debruçam-se sobre o seu passado, encoberto pela ideologia da *Aufklärung* e cancelado pelo invasor romano. Na Alemanha, na França, na Inglaterra, mergulha-se com delícia no sagrado das origens; pretende-se ser Celta, Germano, Bretão ou Saxão e opõem-se as rudes sagas primitivas e as canções de gesta medievais às mitologias edulcoradas de uma antiguidade convencional.

A mudança da perspectiva cultural é acusada pela importância crescente que tomam, nos programas de ensino, a língua e a história nacionais, outrora esquecidas, ou relegadas para segundo plano, após as línguas clássicas e a história antiga. A fundação da Universidade de Berlim, em 1810, é o símbolo da Resistência da Prússia ao Império napoleónico: a Universidade de Berlim, diversamente da Academia de Berlim, cuja língua era até então o francês, ensinará o alemão. Ela será o centro da cultura nova, onde as ciências históricas exercem em breve a sua preponderância. Ora, a influência da história exerce-se no sentido de uma desmultiplicação e de uma relativização do conceito de cultura. Mais exactamente, até aí os letrados do Ocidente não haviam conhecido uma cultura: a palavra, empregada no singular, designava um conjunto de regras, de cânones e de normas, que se referia à imagem global, elaborada de uma vez por todas, de uma apoteose da sabedoria e da beleza, para sempre vigente na terra dos homens. Os humanistas tinham definido esse ideal de cultura; tinham-no domiciliado algures, num tempo remoto; e esse momento privilegiado devia servir daí por diante de modelo para todos e por toda a parte.

A contribuição maior do século XIX terá sido abandonar esse esquema simplista da *cultura* e consumar o sacrilégio de empregar a palavra cultura no plural. Dora-

vante, pouco a pouco, vai encontrar-se reconhecido o direito à existência de um número cada vez maior de *culturas* disseminadas por toda a face da terra, cada uma das quais representa um sistema de valores que deve ser considerado com atenção, ciência e respeito. O movimento estende-se a todas as ordens do conhecimento, desde a ciência do direito, renovada por Savigny, até à ciência das religiões, que encontra em Schleiermacher os fundamentos novos das suas interpretações. Mas é a filologia clássica, cartada do primeiro Renascimento, que vai ser de novo o centro do debate. Os mestres alemães, Friedrich August Wolf, Ast, Boeckh, etc., redescobrem a Antiguidade na sua historicidade. Eles rejeitam definitivamente a lenda doirada dos deuses e dos heróis clássicos, na sua perfeição estereotipada; esforçam-se por reencontrar a vida mesma das línguas e das civilizações antigas, nos seus esboços e tentames, nos seus desenvolvimentos e nas suas vicissitudes no curso dos séculos. O cenário de ópera dá lugar a um campo de estudos onde as novas disciplinas filológicas e arqueológicas desenvolverão as suas metodologias cada vez mais rigorosas.

Assim a antiguidade clássica vê os seus limites alargarem-se indefinidamente ao mesmo tempo que se transformam as suas significações. Roma e a Grécia cessam de constituir instantes perfeitos e absolutos; são fases de um imenso desenvolvimento que, nos seus confins, se inscrevem, por sua vez, em conjuntos mais vastos, de que se começa a descobrir a realidade. No fim do século XVIII, a descoberta do sânscrito, consequência da presença inglesa na Índia, abre aos sábios europeus imensas perspectivas. Desde o início do século XIX impõe-se a ideia de um reagrupamento das línguas de Ocidente e de Oriente no seio de uma família indo-europeia. O milagre grego e romano acha-se assim realizado, pois que a antiguidade clássica se funda num património comum a uma larga fracção de

humanidade. Outras arqueologias, outras filosofias não cessarão, aliás, de tomar impulso no interior do grupo indo-europeu ou fora dele.

As diversas ciências das origens, à medida que remontam para estádios mais frustes de civilização, preenchem pouco a pouco a distância qualitativa que existia entre a perfeição clássica e as idades consideradas como primitivas ou bárbaras: o orgulho, a suficiência ou o desprezo não são atitudes históricas. Para compreender a realidade humana, importa recolher os testemunhos de tudo o que tem constituído a presença do homem na terra, sem esquecer os habitantes dos continentes perdidos, das florestas e das ilhas longínquas; sem esquecer também os nossos longínquos antepassados, talhadores e polidores de pedras nos seus abrigos sob a rocha, de que Boucher de Perthes recolhe as relíquias durante vinte anos, antes de chegar a triunfar do cepticismo geral.

É assim que o humanismo tradicional se acha largamente desbordado pelo advento das ciências humanas em todas as suas variedades. As humanidades clássicas não são senão uma forma, entre muitas, da humanidade, uma aventura entre todas as outras. O egocentrismo ocidental afirmava um imperialismo intelectual inconsciente; doravante ele já não pode ser senão um asilo de ignorância. Cada vez mais, no decurso do século XIX, o emprego do método comparativo se impõe em todos os domínios. O homem de Ocidente acha-se confrontado com todas as variedades da humanidade; ele tem de aprender a situar-se numa totalidade que já não domina. O ideal unitário da cultura clássica dá lugar a uma espécie de museu imaginário das culturas, nas quais se exprime através do espaço e do tempo a presença do homem sobre a terra. E porque cada forma de cultura é a marca do homem, é igualmente respeitável e sagrada. Tal é o sentido da célebre fórmula de Ranke, o

mestre da escola histórica alemã, segundo o qual «todas as épocas estão em relação imediata com Deus». Por outros termos, a cultura doravante oferece-se a nós como uma esfera cuja circunferência está em toda a parte e o centro em nenhuma.

A necessária desocidentalização tem por consequência inelutável o des-estabelecimento das humanidades clássicas, que tinham, bem ou mal, preservado uma certa unanimidade espiritual no interior da zona de influência europeia. Assim se abriu uma crise de consciência de que o mundo actual não chegou a sair, por não ter podido descobrir um ideal pedagógico de substituição. O século XIX dissociou o conceito de cultura; cultura unitária, deu lugar às culturas desmultiplicadas; a tarefa do século XX parece ser a de regressar das culturas na sua diversidade a uma cultura que possa reunir um universo humano incapaz de viver sob o regime de uma separação das riquezas e bens espirituais.

A situação presente é caracterizada por uma desordem geral de que se encontra sem custo a atestação na constante alteração dos programas pedagógicos nos diferentes países, tanto como no esforço desesperado dos homens de boa-vontade para realizar uma comunidade de cultura capaz de dar uma base intelectual a um mundo em vias de organização. A impressão dominante é a de uma espécie de caos, onde cada nação se divide contra si mesma e se opõe às outras sem chegar a formular um ideal cultural capaz de assumir hoje a função reguladora que foi, entre os Gregos, a de *enkuklios paideia*, na Idade Média a da Universidade e da escolástica, ou ainda, da Renascença até ao início do século XIX, a das humanidades clássicas. A exigência de uma espécie de ecumenismo da cultura que, superando a diversidade dos valores, conseguiria definir uma base comum para todos os sistemas educativos, único meio de

assegurar a unidade intelectual do género humano na coexistência pacífica, é sentida um pouco por toda a parte.

Alguns julgaram encontrar uma solução para os tempos novos no recurso à única linguagem que seria verdadeiramente comum, sem contestação, aos homens de hoje. A ciência e a técnica não conhecem nem fronteiras nem barreiras de nenhuma espécie; elas exprimem-se por toda a parte da mesma maneira e, como desempenham um papel cada vez mais decisivo na orientação dos destinos do mundo, fortaleceu-se a esperança de que doravante as «humanidades científicas» poderiam substituir-se às humanidades clássicas decrépitas. Os matemáticos, os físicos, os engenheiros compreendem-se muito bem através do universo inteiro; eles são os mestres do presente e do futuro. A sua primazia intelectual inspira o projecto de uma cultura geral científica e técnica, adaptável sem dificuldade, sem diferença, a todos os povos da terra.

Infelizmente, as esperanças desta ordem não foram confirmadas pela experiência, quando ela foi tentada. A expressão mesma de «humanismo científico» é equívoca, se não contraditória. Com efeito, a atitude científica e técnica, no seu sentido mais rigoroso, é a atitude do homem em face de um universo donde a presença humana foi, por princípio, excluída. A ciência toma o partido das verdades exactas, das normas rigorosas e universalizáveis, ao passo que a cultura toma o partido do homem que permanece na sua essência um ser aproximativo, inexacto e contraditório. A atitude científica redunda numa negação da sensibilidade e numa desnaturação da inteligência, na medida em que considera as questões humanas como problemas matemáticos e técnicos, fáceis de resolver por uma equacionação apropriada.

Os vícios e os perigos do espírito politécnico e tecnocrata foram demasiadas vezes denunciados para que seja

necessário insistir sobre este ponto. O universo da ciência é um universo plano e cifrado, um mundo de verdades, donde os valores estariam ausentes. Vista de um gabinete de estudos, a realidade humana aparece despojada dos seus caracteres fundamentais, abstracta e fantasmática. Poder-se-ia comparar o mundo dos sábios, mundo sem homens, à fábrica atómica, fábrica sem operários porque, quando ela funciona, o seu clima mortal exclui toda a presença. No domínio humano, a verdade sem o valor não passa de um fantasma de verdade, uma verdade morta. Eis porque, se pode realmente haver um ensino científico, não poderia existir cultura científica para falar pròpriamente. Longe de serem um substituto da cultura e de tornarem a cultura literária inútil, as ciências exactas, elementos indispensáveis no equipamento do nosso universo, exigem, pelo contrário, um excedente de humanidades.

Quanto às ciências humanas invocadas por certos para remediar as insuficiências das ciências exactas, elas não chegam a proporcionar pelos seus próprios meios um ideal cultural. Muito pelo contrário, o seu próprio desenvolvimento mostrou, através de ensaios e de erros múltiplos, que as ciências do homem têm um estatuto epistemológico diferente do das ciências exactas, que elas a princípio pensavam poder imitar pura e simplesmente. Na realidade, as ciências humanas correspondem a uma tomada de consciência da humanidade pelo homem, quer dizer que longe de poderem proporcionar um programa cultural extraído do seu próprio fundo, são elas próprias tributárias de um ideal prévio, do qual fornecem uma projecção e uma expressão. Neste domínio, como nos noutros, não poderia haver conhecimento sem pressupostos: o fundamento das ciências humanas, o seu centro de referência constante é o homem concreto na sua presença histórica. Quer se queira quer não, o homem é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto

de chegada de toda a tentativa de conhecimento; não é a ciência, a ciência matemática, a ciência da natureza ou a ciência do homem que funda o homem; é o homem sempre que se procura a si mesmo através dos diversos empreendimentos do saber.

Uma frase de Pascal, ele mesmo sábio de primeira ordem, põe perfeitamente em foco esta dificuldade: «Eu entregara-me durante muito tempo ao estudo das ciências abstractas; e as poucas relações que se podem extrair delas tinham-me desgostado. Quando comecei o estudo do homem, vi que estas ciências abstractas não são próprias ao homem e que eu me desviava mais da minha condição penetrando nelas do que os outros ignorando-as» [10]. Na situação epistemológica do nosso tempo, poder-se-ia dizer, com Pascal, que as ciências do homem, tais como as praticam de ordinário, não são mais «próprias ao homem» do que as ciências abstractas; em vez de ajudarem o homem a tomar consciência da sua condição, elas desviam-no da sua condição. Ciências e técnicas de toda a espécie, pela sua proliferação incontrolada, levam a descentrar ou a excentrar a realidade humana. A vertigem de Pascal no limiar da era moderna, sob a influência da revolução mecanista do século XVII, justifica-se hoje por maioria de razão. Os dois infinitos de Pascal parecem bem modestos e tranquilizadores ao lado das escalas de leitura do saber actual que, multiplicando sem fim as suas perspectivas epistemológicas e os seus sistemas de medida levam a uma perda total da medida humana.

A tarefa presente de uma cultura é precisamente pôr em ordem, uma ordem à escala humana, um mundo desequilibrado pela proliferação incontrolada das ciências e das técnicas. Se a cultura pode ser definida como esse alarga-

[10] Pascal, *Pensées*, ed. Brunschvicg, fragmento 144, p. 399.

mento do horizonte espiritual que abre uma perspectiva à presença ao presente, permitindo assim ao homem situar-se no universo, em vez de se perder nele, é claro que o descentramento ontológico da consciência contemporânea está ligado à ausência de um programa educativo susceptível de reunir a humanidade, de reconciliar o homem com o mundo e consigo próprio. Simplesmente, a pedagogia por si mesma não faz milagres: a elaboração de uma pedagogia supõe de algum modo o problema resolvido. Seria necessário primeiro que o universo, desfigurado pelas manipulações científicas e técnicas, reencontrasse a figura humana, graças a um esforço desesperado de algum génio que arrancasse o mundo de hoje às fascinações e sortilégios da civilização mecânica. Então uma educação poderia intervir, cujo fim seria desenvolver em todos os homens o sentido do humano.

A missão da cultura permanece o que ela sempre foi; ela apresenta-se ao mesmo tempo como um inventário do real e como uma procura do preferível. Ela não se reduz de modo algum a uma justaposição de todos os saberes, totalizados numa espécie de museu imaginário, como se a humanidade devesse, em cada memória, fazer um balanço tão completo quanto possível. A cultura não descreve uma soma de factos, mas um conjunto de valores, e um estilo humano de existência. Era assim no tempo da *enkuklios paideia*, no tempo da Universidade medieval, como na bela época em que as humanidades clássicas, após o Renascimento, definiam o programa do homem de bem.

Simplesmente, a tarefa é hoje mais difícil do que jamais foi. Aliás, a reflexão pedagógica actual é, ela mesma, o sinal inegável da crise de consciência da nossa civilização. Nunca se inquiriu tanto sobre a questão de saber o que é preciso ensinar, a quem e como. Consagra-se uma imensa literatura a este objecto; uma actividade exuberante traduz-se pela

publicação de revistas, de livros inumeráveis, de programas escolares sem cessar revistos, de sistemas de exames minuciosamente combinados, mas desacreditados desde o momento em que são definidos e fora de uso ao fim de alguns meses. Em França, em particular, os exames escolares, desde o exame de instrução primária ao exame de curso, tornaram-se, para maior tormento das crianças, dos mestres e dos pais, abcessos de fixação da má consciência nacional.

Esta intemperância pedagógica, bem longe de ser um sinal reconfortante, parece antes um sintoma suplementar de dissolução. Quanto mais pedagogia se faz, mais parece que a cultura se desagrega; e chega-se ao ponto de se perguntar se a geração adulta, por uma espécie de sadismo inconsciente, não procura vingar-se na geração mais nova do seu próprio malogro perante a vida. É falso, em todo o caso, e perigoso imaginar que a pedagogia possa ser uma espécie de panaceia, o remédio miraculoso para todos os males do nosso século. Ela não passa de um conjunto de técnicas; ela propõe meios que, por sua vez, estão subordinados à determinação dos fins que se propõe a sociedade que os põe em acção. Ora, a nossa civilização está incerta dos seus fins e dos seus valores. O médico é incapaz de se curar a si mesmo, porque se dá por incapaz de estabelecer um diagnóstico preciso da sua própria situação. Eis porque a inflação pedagógica presente sublinha ainda os males que ela pretende, se não suprimir, pelo menos dissimular. O espírito não prevenido recua horrorizado diante do cientismo hermético das exposições, em que se afirma a pretensão de uma espécie de taylorismo aplicado ao trabalho intelectual. Números, curvas e gráficos desenrolam-se no vazio, e, como não assentam em coisa alguma, a nada conduzem. Quando muito, confirmam essa impressão de niilismo e de inutilidade que, misturada a um aborreci-

mento profundo, é uma das características mais constantes da literatura pedagógica.

Não é menos verdade, porém, que o desenvolvimento da função educativa é um sinal dos tempos. Sem dúvida que há uma correlação entre o grau de evolução de uma sociedade e o número de professores de toda a espécie que ela comporta. As sociedades contemporâneas, muito mais vastas e numerosas do que as sociedades arcaicas, já não possuem as mesmas estratificações sociais que possuíam outrora: o destino dos indivíduos já não é determinado exclusivamente pelo nascimento, pela classe social ou pela fortuna. Um pouco por toda a parte e sob formas diversas, tende a prevalecer um regime de mobilidade social. A promoção das massas permite assegurar uma circulação das elites e uma incessante renovação dos quadros. Daí a importância decisiva do ensino, tornado um facto essencial para a elevação nas hierarquias sociais; o lugar de cada um não está fixado desde a origem; ele é determinado em função das aptidões. É a educação que revela as possibilidades de cada um. Ao mesmo tempo, a divisão crescente do trabalho científico, técnico e social comanda a multiplicação dos organismos especializados de formação teórica e profissional.

Eis porque há no nosso mundo cada vez mais pedagogia e pedagogos, mas também cada vez menos mestres. A função docente dissociou-se em especialidades cada vez mais estreitas; o especialista acantoa-se no seu canto; isolado dos vizinhos, encarregado de transmitir um saber fraccionado, ele é as mais das vezes incapaz de compreender a significação e o valor do que ele faz. Mestres-escolas e professores, a todos os níveis, acabrunhados pelo aumento do número dos seus alunos e pela sobrecarga dos programas, são os promotores de uma espécie de fuga para a frente generalizada. É bem preciso que eles sigam

o movimento, uma vez que se supõe que são eles que o dirigem. Sob impulso deles, a nossa civilização não sabe para onde vai, mas vai direita aí.

Seria injusto, para dizer a verdade, dirigir à pedagogia e aos pedagogos censuras que eles não merecem. A crise da educação não é senão uma consequência directa da crise da cultura. Os professores têm por missão aplicar um programa, e se eles estão desorientados é porque a sociedade, hoje, permanece incapaz de lhes fornecer directivas precisas, e por isso os submerge sob instruções incoerentes.

Quer se queira quer não, subsiste hoje o problema de definir a humanidade do nosso tempo. Ora, este tempo, é, entre todos os tempos, o da unidade da humanidade. A cultura geral, comummente desacreditada, parece, pois, mais do que nunca, necessária para assegurar a coerência da imagem do homem e da imagem do mundo, num universo que parece dissociar-se sob a pressão de exigências contraditórias. A cultura deveria ser essa energia congregadora que fizesse malograr todas as forças centrífugas, todos os factores de desmembramento. Importa recriar uma paisagem comum que seja para os homens ameaçados um espaço de segurança. Os dirigentes de hoje, que um pouco por toda a parte se preocupam em delimitar zonas de protecção da natureza, são obrigados, sob a pressão dos acontecimentos, a pensarem constituir em torno da existência humana, individual ou colectiva, uma zona de protecção da humanidade.

Tal é, precisamente, a significação de uma cultura geral necessária para assegurar a preservação da cultura humana. E observar-se-á que a cultura geral do nosso tempo deve ser mais geral do que nunca, pois que o avanço das ciências e das técnicas, suscitando conexões cada vez mais numerosas e mais eficazes, realizou um circuito de todos

os elementos da espécie humana sobre a face da terra. Para o melhor e para o pior, os homens de hoje, a despeito das suas paixões divergentes, estão ligados na unidade solidária de um mesmo destino.

Esta cultura geral, hoje procurada por um homem que, tendo perdido o seu lugar, se tornou no seu mundo uma pessoa deslocada está, pois, ligada à afirmação de uma espécie de consciência cósmica. As culturas separadas e autárquicas, que outrora coexistiam graças à ignorância mútua, devem ceder à exigência de um ecumenismo da cultura. Chegou o tempo da generalização da cultura geral, pois a função da sabedoria é a de preservar, agora como sempre, o sentido das solidariedades humanas. Se a cultura quer ser um sentido dos conjuntos, a tarefa presente deveria ser a de definir um novo horizonte, e como que um novo conjunto correspondente a uma teoria dos conjuntos humanos.

Empreendimento difícil, mas não mais difícil, guardadas as devidas proporções, que o que se impunha aos mestres do Renascimento, ou à equipa dos Enciclopedistas. Mesmo assim, é preciso saber ver o que está em questão, e não se enganar nas vias e meios da acção necessária. Não se resolverá a dificuldade aumentando o número dos agentes da Unesco e encarregando-os de tarefas cada vez mais fraccionadas e técnicas; porque esse procedimento só dá em resultado aumentar ainda o esmigalhamento que seria necessário remediar. Certamente que se deveria pensar, muito ao contrário, num esforço de reagrupamento análogo ao que descrevia o romancista Hermann Hesse, no seu mito do Jogo das Pérolas de Vidro; o dever dos Mestres seria o de definir, pelo confronto das divergências e das semelhanças, uma nova e mais alta unidade da humanidade.

Isto não significa, no entanto, que o homem de Ocidente deva desesperar da sua própria cultura. Não se trata

para nós de renunciar a ela, mas antes de tentar descobri-la de novo na sua mais alta excelência. O Ocidente viveu durante muito tempo na crença cândida de que a sua cultura era a cultura; esta confiança, para dizer a verdade, acha-se abalada desde que os viajantes do séculoXVI começaram a romper os horizontes estreitos do mundo tradicional. Houve quem pensasse durante certo tempo que a expansão europeia, fazendo predominar por toda a parte os valores dos colonizadores, resolveria a questão no sentido de uma hegemonia intelectual, contrapartida do domínio económico e político. Mas na idade da descolonização e do refluxo da Europa, surge o momento de uma nova tomada de consciência da cultura do Ocidente, em que este se conhece como uma cultura entre as outras culturas do universo. Da mesma maneira que o indivíduo isolado não chega a afirmar-se a si próprio senão graças à presença de outrem, assim também o Ocidente, hoje, é chamado a descobrir-se em situação, no confronto com todos os estilos de vida, com todas as possibilidades do planeta. Nada há a perder, há tudo a ganhar, com a realização dessa comunidade mundial no seio da qual o Ocidente, longe de se dissolver, há-de encontrar um sentido renovado dos seus valores próprios e da sua identidade intelectual. Cabe-lhe prestar um testemunho conforme às suas fidelidades profundas. Quando entra assim em diálogo com as outras tradições, o Ocidental pode ter boa consciência, pois a sua contribuição milenária para a edificação da cultura universal representa, amontoada pela longa paciência dos séculos, um belo tesouro de sabedoria. Mas a história continua; o porvir da cultura é o porvir da humanidade no homem. Acabrunhados pela riqueza dos nossos saberes e das nossas invenções, não temos o direito de desesperar. A cultura é um outro nome da esperança.

Conclusão

PARA UMA PEDAGOGIA DA PEDAGOGIA

A mestria começa para lá da pedagogia. A mestria supõe uma pedagogia da pedagogia.

Uma pedagogia bem ordenada começa por si mesma. Mas a culpa de um pedagogo de tipo usual reside em não duvidar de si mesmo. Detentor da verdade, propõe-se apenas impô-la aos outros pelas técnicas mais eficazes. Falta-lhe ter tomado consciência de si, ter feito a prova da sua própria relatividade perante a verdade e de se ter posto a si mesmo em causa.

O mestre é aquele que ultrapassou a concepção de uma verdade como fórmula universal, solução e resolução do ser humano, para se elevar à ideia de uma verdade como procura. O mestre não possui a verdade e não admite que alguém a possa possuir. Faz-lhe horror o espírito de proprietário do pedagogo, e a sua segurança na vida.

A terrível insipidez da pedagogia e a ausência completa de interesse da sua literatura especializada explica-se pelo desconhecimento da relação mestre-discípulo, que é o centro de todo o ensino. A pedagogia dos pedagogos procede a partir de uma doutrina pressuposta e preocupa-se com a doutrinação do aluno médio por um professor qual-

quer. O bem do aluno será assegurado por uma metodologia universal.

Projectado no plano da abstracção pedagógica, o liame educativo não é mais que o contacto de um indivíduo qualquer com outro indivíduo qualquer, um espaço asseptizado, esterilizado, donde a presença humana foi banida. Estranha aberração que faz da escola um *no man's land!* Ora, se não há mestre, não há discípulo.

Tentou-se, aliás, tornar a dar alguma realidade humana a esse contacto do mestre-escola invariante com o aluno médio, por intermédio da análise caracterológica. A distinção de uma diversidade de tipos permitiria, segundo se espera, desmultiplicar as vias de aproximação e os meios de acção. Mas os tipos caracterológicos permanecem, eles também, impessoais, pois o pedagogismo absoluto não poderia admitir pôr-se a si mesmo em causa, e aplicar a si o método de análise. De facto, a actividade docente equivale no concreto ao cotejo de duas caracterologias ou, antes, de dois caracteres. Simplesmente, se tentássemos relacionar a caracterologia do professor com a do aluno, obter-se-ia um número temível de combinações termo a termo que, gradualmente, poderia fàcilmente tender ao infinito. Assim seria manifestada a natureza singular do colóquio que une cada mestre e cada um dos seus alunos. Sair-se-ia então da pedagogia pueril e honesta, quer dizer que se teria acesso ao sentido da pedagogia. Tudo teria de recomeçar, ou, melhor, de começar.

O obscurantismo pedagógico procura asilo e refúgio na tecnicidade. Ele aborda os problemas do ensino através da particularidade das faculdades humanas, propondo-se educar a atenção, a memória, a imaginação, ou pela descrição das especialidades didácticas, propondo-se então a tarefa de facilitar a aprendizagem do cálculo, do latim ou da ortografia. O pedagogo transforma a sua classe numa

oficina que trabalha com vista a um rendimento; ele mantém a sua boa consciência à custa de gráficos e de estatísticas sàbiamente doseadas e cheias de promessas. No seu universo milimetrado, faz figura aos seus próprios olhos de feiticeiro laico e obrigatório, manipulador de inteligências sem rosto.

O mestre autêntico é aquele que nunca esquece, qualquer que seja a especialidade ensinada, que é da verdade que se trata. Há programas, bem entendido, e actividades especializadas. É mister, tanto quanto é possível, respeitar os programas. Mas as verdades particulares repartidas através dos programas não são senão aplicações e figurações de uma verdade de conjunto, que é uma verdade humana, a verdade do homem para o homem.

A cultura não é outra coisa senão a tomada de consciência, por cada indivíduo, dessa verdade que fará dele um homem. O pedagogo assegura o melhor possível ensinamentos diversos; reparte conhecimentos. O mestre quer ser antes de tudo iniciador da cultura. A verdade é para cada um o sentido da sua situação. A partir da sua própria situação em relação à verdade o mestre tenta despertar os seus alunos para a consciência da verdade particular de cada um. Ele ensina ao mesmo tempo a história ou as matemáticas; mas esta tecnologia é para ele apenas um meio; ele guardar-se-á de dar aos resultados dos exames uma importância, seja positiva ou negativa, que eles não merecem. Pois ninguém jamais pôde avaliar o valor de uma personalidade; não existe teste para aferir a capacidade de verdade própria a tal homem entre todos os outros. E o próprio interessado permanece a este respeito numa incerteza derradeira.

Eis porque parece oportuno render homenagem à classe de filosofia, privilégio por demais desconhecido e

desacreditado do ensino secundário francês. A classe de filosofia é aquela em que a relação do mestre com o discípulo tem o maior número de possibilidades de se realizar na sua verdade. Nas outras classes, nas outras disciplinas, o diálogo encontra-se de ordinário no segundo plano, encoberto pela matéria do ensino considerado. O professor de história, ou de matemáticas, ensina a história ou as matemáticas; pode também, por acréscimo, ensinar uma certa aproximação à verdade. Acontece a alguns, bem entendido, ocultarem-se atrás da sua documentação, contentarem-se com ensinar doutrinas; mas os que o fazem são infiéis à sua missão.

Daí o carácter prestigioso e inesquecível desse ano de filosofia para os que conheceram o autêntico privilégio que ele constitui. Nesse ano, e só nesse ano durante uma vida inteira, a verdade foi a principal preocupação deles. Mas um ano é muito, e é já de mais, aos olhos dos tecnocratas ministeriais, segundo os quais um proveito apenas espiritual representa um desperdício de rendimento. A humanidade de hoje, aos olhos dos directores e burocratas de Paris, de Washington, de Pequim, ou de Moscovo, tem necessidade de kilowatts e não de verdade. São os técnicos que constroem os foguetões. Os filósofos são talvez inofensivos, e isso ainda não é seguro; em todo o caso, são cidadãos improdutivos, e as sociedades modernas já não podem permitir-se esse género de luxo. Tanto mais que se alguma vez a filosofia chegasse à conclusão de que o kilowatt ou o foguetão não são os fins supremos da humanidade, o ensino desse irresponsável poderia vir a desviar a produção dos jovens espíritos que se deixariam levar pelos seus raciocínios capciosos. «As nações não prosperam pela ideologia», dizia o imperador Napoleão que entendia disso.

A classe de filosofia é esse momento privilegiado numa existência em que o espaço mental se alarga até coincidir

com o espaço vital todo inteiro. Sócrates conta, no *Fédon*, a sua aula de filosofia com Anaxágoras; ao jovem, presa de perplexidade e de perturbação perante a desordem, a contradição das aparências, o filósofo ensina que só a intervenção do espírito pode introduzir por toda a parte a ordem. Revelação surpreendente e maravilhosa: o mundo repousa no pensamento.

À crise da adolescência, a classe de filosofia propõe a solução da aventura e as disciplinas do espírito. É a efebia da razão. A criança conhecera as delícias da fantasia, a paixão dos romances, todos os encantamentos dos horizontes imaginários. A classe de filosofia revela outra aventura, no seu próprio espaço, pela rectificação das evidências próximas. A aparência não é clara, o real exige justificação: ante os olhos, ao alcance da mão, os golfos abrem-se. Os factos e os valores estavam até então ligados ao senso comum; bastava recebê-los segundo a sua significação prefabricada. Doravante o senso comum é submetido à crítica e descobre-se que não há verdade para lá de uma interrogação sobre a verdade. A simples constatação de que o real pode não ser verdadeiro abre as portas de um outro universo.

Bem entendido, há um saber filosófico e um programa para a classe de filosofia, com perguntas e respostas. Mas a classe de filosofia é o momento privilegiado em que se põe a questão de todas as questões e em que do mesmo passo cada existência se acha ela própria posta em causa. Julgava-se que tudo ia por si mesmo, mas tudo vai por nós. O despertar da reflexão consagra o advento do homem para si mesmo. Ele descobre então a sua mais alta liberdade, isto é, a sua mais pessoal liberdade.

A última classe do ensino secundário inscreve na sua ordem do dia as questões do Homem, do Mundo, de Deus; tudo o que se pode conhecer sobre as ciências, sobre o ser

humano, sobre as realidades derradeiras. O filósofo sabe tudo o que os outros sabem, e mesmo o que os outros não sabem — tudo sobre tudo. Programa deslumbrante e, aliás, certamente belo de mais para ser verdadeiro. Daí a hesitação entre as duas raças de professores de filosofia, os que sabem tudo, um Aristóteles, um Hegel, e aqueles que nada sabem, como Sócrates ou Diógenes. Entre estas posições extremas oscilam os professores do liceu; segundo a disposição ou o tema da discussão, desempenharão o papel de Aristóteles ou o de Sócrates, pois lhes cabe testemunhar a um tempo a favor de um e de outro.

A consciência filosófica é consciência da consciência. Ela libera-se perpètuamente mediante o distanciamento da reflexão. O filósofo estabelece uma perspectiva em relação ao pensamento dos outros, em relação ao seu próprio pensamento e à sua própria vida. Ele procura as vistas panorâmicas, porque a filosofia esboça uma teoria dos conjuntos humanos. E mesmo se a tentativa está condenada ao malogro, se há que retomá-la sempre segundo a renovação dos conhecimentos e das épocas, o filósofo, ao menos, continua a ser o mantenedor de uma exigência permanente e infatigável, na qual se afirma a honra do espírito humano.

Nos bancos da classe de filosofia, o adolescente, bem entendido, pode apenas pressentir essa revelação que se lhe oferece pela pessoa interposta do professor. Mas mesmo para aquele que em breve o há-de esquecer, é salutar ter crido, por um momento que fosse, na eminente dignidade, na soberania do pensamento. Daí a importância decisiva desse espaço da filosofia escolar, a classe nua e feia do Liceu napoleónico, com um quadro negro como único ornamento. Este espaço geométrico e sem penumbra foi o lugar privilegiado onde irradiou a afirmação de um Lagneau, de um Alain, de um Amédée Ponceau, de tantos outros mestres célebres ou obscuros que não tiveram outra

ambição que a de serem os testemunhos de uma verdade à medida da personalidade humana.

Antes de correr para o dinheiro, para a técnica, para o poder, antes de se fechar para sempre no escritório, na fábrica ou no laboratório, o jovem espírito deteve-se um momento no bosque sagrado caro às Musas. Lugar de utopia, lugar de encantos austeros; mas é nesse lugar que será proferida para ele, no ócio, a palavra decisiva: «Lembra-te de seres homem»; isto é: «cuida de seres tu próprio; está atento à verdade».

Eis porque o professor de filosofia, entre todos os professores, é o que tem mais possibilidades de ser um mestre. A cada um dos seus alunos, ensina ele a presença ao presente, a presença a si mesmo. Ele não aparece como um poço de ciência; a sua personagem não é a de um erudito. A classe vê nele um centro de referência e uma origem de valor; é em relação a ele que cada um é chamado a situar-se no seio de um diálogo a um tempo grave e cordial. O professor de filosofia não possui a eficácia ritual do padre; não beneficia do poder sacramental nem da encenação litúrgica. Ele é, no entanto, o operador de uma experiência iniciática. Graças a ele o espírito dirige-se ao espírito sem qualquer poder senão o do espírito.

Em diálogo com os seus discípulos, o professor de filosofia não é, aliás, uma origem absoluta. Porque ele próprio teve mestres, de quem fala aos seus alunos; os professores reportam-se, deste modo, uns aos outros, e de referência em referência pode dizer-se que balizam o domínio humano. A verdade não pertence a ninguém em exclusivo, porque ela é o lugar comum de toda a gente; ela é a comum vocação da humanidade para a humanidade. Desta verdade humana, o mestre é o testemunho; e cada um se descobre a si mesmo no espelho desse testemunho.

Eis porque o mestre de filosofia é decerto, à sua ma-

neira, um encantador. O canto de Orfeu move as montanhas; a palavra do professor põe o homem em movimento. Gilson descreveu a maravilhosa influência de Bergson sobre os seus alunos: «Quase não seria um exagero, escreve ele, dizer que o conteúdo da sua filosofia não sòmente não era o que os interessava mais, mas que lhes era, em certo sentido, indiferente. Para dizer a verdade, estes jovens não eram capazes de apreender tal sentido (...) Era a própria Filosofia, tal como Boécio a viu um dia na sua majestade real, a Sabedoria em pessoa, a que nunca existe por completo na realidade independentemente de um filósofo que fala em voz alta, perante nós, mas para si mesmo, e como se nós não estivéssemos presentes»[1]. Os que ouviram um dia o canto da verdade, o seu apelo e a sua convocação, pela voz de um mestre, esses doravante já não poderão esquecê-lo, mesmo que lhe sejam infiéis. Eles sabem para sempre que a verdade existe e que vale a pena conquistá-la com o sacrifício da própria vida, mesmo se eles não estão prontos, pela sua parte, a dar a sua vida pela verdade.

A mestria é um mistério. A relação do mestre com o discípulo é um diálogo sem comunicação, uma comunhão indirecta e sem plenitude, uma fuga cuja solução e resolução seria indefinidamente recusada. Bergson, perante os seus discípulos mais fiéis, pensava em voz alta e sòzinho; e é no ocaso da sua própria vida que o discípulo mais fiel presta ao mestre há muito desaparecido a homenagem que lhe é devida.

Não há determinismo do mestre. O pensamento de um homem, a vida de um homem não são a consequência directa dos ensinos que ele recebeu; uma existência não

[1] E. Gilson, Souvenir de Bergson, *Revue de Metaphysique et de Morale*, 1959, pp. 130 e 131.

poderia explicar-se pela totalização das influências sofridas. Cada um segue o seu próprio caminho, e o professor Bergson não fabrica em série outros Bergsons; ou antes, os bergsonianos que repetiam dòcilmente a palavra do mestre, os bergsonianos militantes do bergsonismo eram a verdadeira negação da autenticidade bergsoniana. «Os verdadeiros bergsonianos, diz justamente Gilson, não são os que repetem as suas conclusões, são antes os que, a seu exemplo, refazem por sua própria conta, e em terrenos diferentes, alguma coisa de análogo ao que ele próprio fez»[2].

O segredo da mestria é que não há mestre. Um belo texto de Nietzsche evoca a odisseia da consciência humana no seu esforço para se conquistar a si própria: «Quero fazer a tentativa de alcançar a liberdade, diz de si para si a jovem alma (...) Ninguém pode construir-te a ponte sobre a qual deverás transpor o rio da vida, ninguém excepto tu própria (...). Há no mundo um único caminho que ninguém pode seguir a não ser tu. Onde conduz ele? Não o perguntes. Segue-o. (...). Os teus verdadeiros educadores, os teus verdadeiros formadores revelam-te o que é a verdadeira essência, o verdadeiro núcleo do teu saber, alguma coisa que não se pode obter nem por educação, nem por disciplina, alguma coisa que é, em todos os casos, de um acesso difícil, dissimulado e paralisado. Os teus educadores não poderiam ser outra coisa para ti senão os teus libertadores»[3].

[2] *Ibid.*, p. 138.

[3] Nietzsche, *Schopenhauer éducateur, Considérations inactuelles*, 2.ª série, trad. H. Albert, Mercure de France, 5.ª edição, 1922, pp. 10-11, e 12; cf. este dito de Goethe, no fim da sua vida, aos seus jovens contemporâneos: «Não me posso considerar como vosso mestre, mas posso chamar-me vosso libertador».

Não há mestre. E os mestres menos autênticos são decerto aqueles que, do alto de uma autoridade emprestada, se apresentam como mestres, tentando abusar da confiança de outrem e logrando-se sobretudo a si mesmos. E por certo que é duro renunciar à mestria, e mais duro ainda cessar de crer na mestria dos outros do que abandonar as suas próprias pretensões. A liberdade humana é uma liberdade que se procura e que só irremediàvelmente se perde quando se julga tê-la encontrado. Mas aquele que renunciou a descobrir a mestria na terra dos homens, esse pode um dia encontrá-la viva e a acenar-lhe, na volta do caminho, sob o disfarce mais imprevisto.

O P.e Gratry conta, nos seus *Souvenirs*, como num dos momentos desolados e incertos da sua juventude, a esperança lhe foi restituída pelo testemunho de uma mestria fulgurante, e que no entanto se ignorava: «Um dia, tive um momento de consolação, porque encontrei qualquer coisa que me pareceu consumada. Era um pobre tambor que tocava a recolher nas ruas de Paris; seguia-o ao regressar da escola, num dia de saída, à tarde. Este homem batia na caixa de tal maneira, pelo menos nesse momento, que, por muito difícil e triste que eu estivesse, não havia absolutamente nada a criticar. Não se poderia conceber mais vigor, mais ímpeto, mais medida e nitidez, mais riqueza no rufar: o desejo ideal não o excedia. Fiquei surpreendido e consolado. A perfeição desta miséria fez-me bem; eu segui-o durante muito tempo. O bem é, portanto, possível, dizia de mim para mim, e o ideal por vezes pode encarnar-se!» [4].

[4] Gratry, *Souvenirs de ma jeunesse*, 4.ª edição, 1876, p. 121-2; citado em *L'Expérience religieuse*, de William James, trad. Abauzit, Lausanne, la Concorde, 3.ª edição, 1931, p. 397.

ÍNDICE